



**La escuela,
un lugar para aprender a vivir**
Experiencias de trabajo cooperativo en el aula



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

cide

Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

**La escuela,
un lugar para aprender a vivir.
Experiencias de trabajo cooperativo en el aula**

Nadia Aguiar Baixauli

Concepción Breto Guallar

CEIP “María Domínguez” de Gallur (Zaragoza)

Cursos 2002/03 y 2003/04

SEGUNDO PREMIO NACIONAL DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 2004

Nº. 2

Colección: INNOVACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-05-298-5
ISBN: 84-369-4129-2
Depósito Legal: M-42162-2005

Diseño de cubierta: Gallego & Santos Asociados
Imagen de cubierta: Cuadro original de Pablo Isidoro *Arquitecturas I*
Diseño de la maqueta: Charo Villa
Edición y revisión: Joaquín Tolsá

Impresión: Estilo Estugraf Impresores, S.L.

Índice

PRESENTACIÓN	7
1	
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	9
1. Características del centro	11
2. Descripción del grupo clase	11
3. Profesionales implicados	13
2	
MARCO DE REFERENCIA	15
3	
DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES	19
4	
OBJETIVOS	23
5	
PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	27
1. Filosofía de la escuela inclusiva	29
2. Aspectos a tener en cuenta sobre las teorías constructivistas	30
3. Aprendizaje cooperativo	31
6	
UNA ORGANIZACIÓN COOPERATIVA	35
1. Organización de la clase	37
1.1. Equipos	37
1.2. Normas de funcionamiento del grupo clase	39
1.3. Organización de los espacios	42
2. Organización interna de los equipos	42
2.1. Cargos y roles dentro de cada equipo	42
2.2. Funciones propias de cada cargo o rol	43
2.3. Material específico de cada equipo: cuaderno de equipo	44
2.4. Plan de equipo	45
2.5. Autoevaluación	50
2.6. Celebraciones y recompensas	52

7

TÉCNICAS DE TRABAJO COOPERATIVO QUE SE HAN UTILIZADO	55
---	----

8

FASES SEGUIDAS	59
1. Planificación del trabajo por parte de las profesoras	61
2. Fase inicial	61
3. Proyectos	62
3.1. Los medios de comunicación y transporte (curso 2003/03)	62
3.2. Detectives en busca de las matemáticas en el mundo real (primer proyecto del curso 2003/04)	65
3.3. Las inmobiliarias (segundo proyecto del curso 2003/04)	68
4. Evaluación	74
4.1. Evaluación de las normas	74
4.2. Revisión del plan de equipo	74
4.3. Autoevaluación de los alumnos	76

9

INSTRUMENTOS UTILIZADOS	79
1. Rincones de los proyectos	81
2. Cuaderno de equipo	81
3. Documentos de equipo	81
4. Documentos organizativos de la actividad o del proyecto	81
5. Materiales con la temática del trabajo	83
6. Materiales y documentos motivadores o de felicitación y recompensa	84
7. Documentos de evaluación curricular	84
8. Documentos para evaluar el funcionamiento del equipo	87

10

RESULTADOS OBTENIDOS	91
1. Respecto a los objetivos planteados	94
2. Respecto a los elementos esenciales de los equipos cooperativos	97
3. Respecto a los alumnos	104
4. Respecto a las docentes implicadas	107
5. Respecto a los cambios en nuestro entorno	108
6. Conclusiones	109

11

PLANIFICACIÓN Y MEJORAS DE INNOVACIÓN	111
--	-----

BIBLIOGRAFÍA	115
---------------------------	-----

ANEXOS

MATERIALES CURRICULARES

1. Documento de cargos y tareas (documento de equipo)	121
2. Documento de normas de funcionamiento (documento de equipo)	125
3. Plan de equipo (documento de equipo)	129
4. Documento organizativo de la actividad o del proyecto	133
5. Documento de evaluación curricular final: evaluación de las producciones del alumno	137
6. Documento de revisión del plan de equipo	141
7. Documento de evaluación de equipo para cada sesión	145
8. Documento de control de equipos	149
9. Cuestionario de habilidades para trabajar en equipo (documento de autoevaluación y de objetivos de mejora en el ámbito del grupo cooperativo)	153
10. Documento de evaluación personal de normas (documento de autoevaluación y de objetivos de mejora en el ámbito del grupo cooperativo)	157
11. Documento de propuesta de nuevas normas (documento de autoevaluación y de objetivos de mejora en el ámbito del grupo cooperativo)	160

Presentación

Los Premios Nacionales de Innovación Educativa son convocados anualmente por el Ministerio de Educación y Ciencia con el objetivo de contribuir a mejorar y renovar la práctica docente y dar respuesta a las necesidades del Sistema Educativo.

En la convocatoria correspondiente al año 2004 ha obtenido uno de los dos segundos premios el proyecto denominado “La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula”, desarrollado por el C.E.I.P. “María Domínguez”, de Gallur (Zaragoza).

Si tomamos en consideración las conclusiones del informe de un grupo de expertos reunidos en 1996 en una comisión presidida por Jacques Delors, para la UNESCO, en el que se afirmaba que la educación para el siglo XXI debía estructurarse en torno a cuatro pilares:

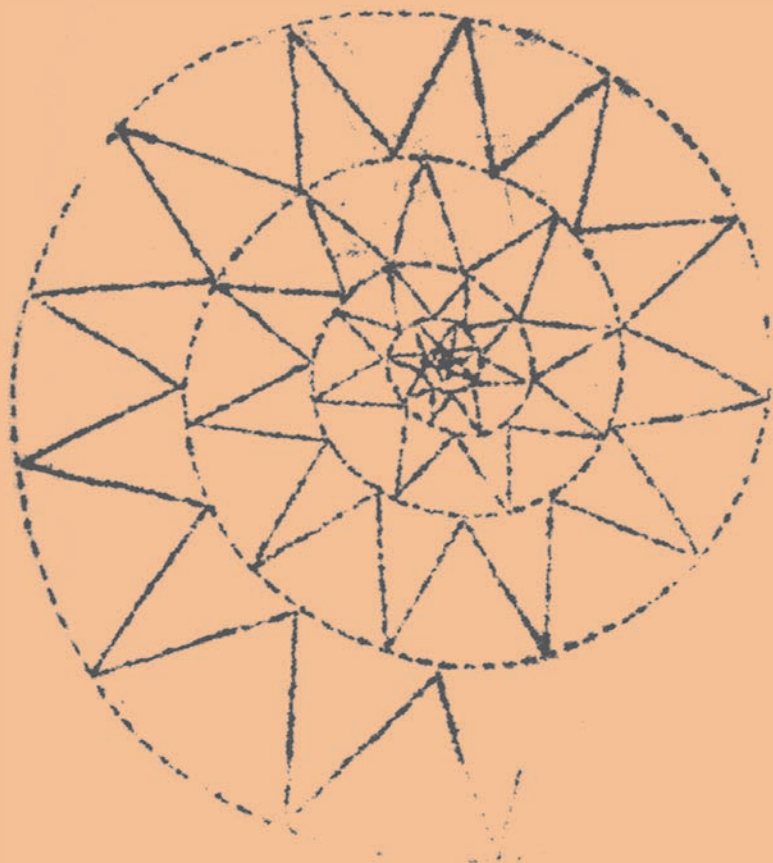
- aprender a conocer,
- aprender a hacer,
- aprender a vivir juntos, y
- aprender a ser,

este trabajo es una aproximación al tercer pilar, dentro de un desarrollo de aprendizaje cooperativo en la propia aula, sin olvidarnos de los otros tres. Este aprendizaje cooperativo conseguirá, entre otros objetivos, una interacción entre los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo el desarrollo integral de los individuos, que la educación debe tener siempre presente.

El trabajo aporta una manera de responder a los nuevos retos que nos impone la situación cambiante de la sociedad: barreras idiomáticas, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, diferencias interculturales, etc., y permite además reelaborar sus propios materiales didácticos, en función de sus propias necesidades. Se trabaja la práctica docente desde un enfoque investigador, que permite la investigación en la acción. El trabajo cooperativo facilita, en definitiva, que el grupo de alumnos sea capaz de avanzar al unísono en su propio aprendizaje, dentro de un contexto natural.

Facilita que el alumnado desarrolle estrategias de aprendizaje interpersonales, incluidas las no consideradas tradicionalmente “escolares”. Se favorece el desarrollo del pensamiento metacognitivo, otorgando al alumnado el protagonismo en su propio aprendizaje. Y, además, permite dar soluciones educativas a posibles situaciones conflictivas, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales.

El proyecto justifica plenamente el trabajo cooperativo como un elemento importante en el desarrollo personal de los futuros ciudadanos de una sociedad democrática.



Descripción del contexto

Descripción del contexto

1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

Esta experiencia comenzó el curso 2002/03 cuando las maestras autoras llegaron al colegio de educación infantil y primaria (C.E.I.P.) “María Domínguez” de Gallur.

Gallur es un pueblo de unos 3.000 habitantes perteneciente a la comarca de la Ribera Alta del Ebro, en la provincia de Zaragoza, que cuenta con abundantes recursos, siendo sus principales actividades la agrícola y la industrial. Entre sus habitantes se encuentra población inmigrante de distinta procedencia (Rumania, Marruecos, Sahara...), además de contar con una población más o menos fija de etnia gitana cuyo nivel económico y sociocultural es muy bajo.

El C.E.I.P. “María Domínguez” tiene alrededor de 230 alumnos, de los cuales en la actualidad 5 niños son alumnos con necesidades educativas especiales pertenecientes al programa de integración y unos 25 alumnos tienen necesidades de compensación educativa y pertenecen al programa de compensación educativa (inmigrantes y etnia gitana principalmente). Hay niños con diversas problemáticas, distintos intereses, capacidades... Se puede concluir que el alumnado que se atiende en el centro es heterogéneo y diverso.

Para atender esta población escolar hay en plantilla 18 profesores: tutores de Educación Infantil y Educación Primaria, especialistas de Inglés, Música, Educación Física, una profesora de Pedagogía Terapéutica (PT) itinerante con el centro de Pedrola, y un profesor de Audición y Lenguaje (AL) y una profesora

de Compensatoria compartidos con el centro de Tauste.

El centro es completo y actualmente algunos de los niveles están desdoblados (3 años de E. Infantil, 2.º y 6.º de E. Primaria).

El claustro es muy dinámico. Se realizan muchas actividades a lo largo del curso, como el Festival de Navidad, Carnaval, el Día de la Educación Aragonesa y la Fiesta final de curso. Se está dinamizando la biblioteca, gracias a la concesión de una ayuda económica del Gobierno de Aragón incluida en el Plan Anual de Bibliotecas Escolares. En la mayoría de los cursos se sigue una línea constructivista y a partir del curso 2002/03 se inició la experiencia de trabajar sin libros en E. Infantil y en el primer ciclo de E. Primaria. Actualmente, en el curso 2003/04, también se sigue esta opción en el 2.º ciclo de E. Primaria.

A pesar de ser un centro innovador, no se había atendido por parte de la profesora de Pedagogía Terapéutica a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula. A partir del curso 2002/03 se empieza a trabajar de esta manera a petición de la PT y con el consentimiento y agrado de los tutores implicados.

2. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO CLASE

La experiencia de aprendizaje cooperativo se ha realizado con el mismo grupo durante dos años, mientras realizaban los dos cursos del 2.º ciclo de E. Primaria. El grupo clase era de 23 alumnos/as en 3.º (curso 2002/03) y



aumentó en 4.º (curso 2003/04) a 27 alumnos/as al unirse al grupo 4 repetidores, resultando una clase muy numerosa.

En la clase hay **una alumna con necesidades educativas especiales** perteneciente al programa de integración de etnia gitana, cuya familia tiene un nivel sociocultural muy bajo y que presenta cierto absentismo en algunas épocas durante el curso. Cuando comenzó a cursar 3.º de E. Primaria su competencia curricular era muy limitada, prácticamente no sabía leer ni escribir y el dominio en las áreas de Matemáticas y Conocimiento del Medio era muy escaso. No participaba apenas en la dinámica de la clase y tenía muy poca confianza en sí misma.

De los **cinco alumnos/as pertenecientes al programa de compensatoria**, sólo una de ellas ha realizado la experiencia de aprendizaje cooperativo durante los dos cursos, ya que los otros cuatro son repetidores. Actualmente hay dos niñas de etnia gitana con un acusado desfase escolar, un niño en situación de desventaja sociofamiliar y escasa motivación (los tres con un elevado absentismo), y dos niños saharauis con desfase curricular debido a la falta de completo dominio del idioma, pero cuyo comportamiento es ejemplar.

Además, en el grupo se encuentra **una alumna con problemas de comportamiento** bastante importantes: genera conflictos en su equipo y en la clase en general, no atiende normas... En ella se ha visto una evolución considerable en estos dos cursos. La forma de trabajo de este proyecto que ahora presentamos la ha beneficiado enormemente.

Hay algunos **alumnos con dificultades de aprendizaje** en las áreas curriculares más importantes: lenguaje y matemáticas, y otros niños que destacan "por arriba" en capacidades y motivación.

Como se ve los alumnos son diversos en problemáticas, capacidades, intereses, procedencias... Pero lo más importante para las maestras implicadas, como educadoras que son, es que todos ellos son **personas únicas e importantes**.

Durante el 1.º Ciclo de E. Primaria, este grupo ha trabajado con una metodología cercana al constructivismo y ha realizado trabajos-proyectos; por lo tanto, están acostumbrados a trabajar de muchas formas, convencionales y no convencionales. Los niños tienen muchas ganas de aprender, son trabajadores, acogen las nuevas propuestas con agrado, pero también por eso mismo exigen mucho más y

generan muchas situaciones y conflictos entre ellos. También existen entre ellos numerosos problemas derivados de situaciones que se dan fuera del colegio, dada la dinámica de relaciones que se establece en el pueblo.

Las características únicas de cada miembro del grupo clase, el número elevado de alumnos/as, sus experiencias previas escolares, así como el entorno rural determinado hacen que se esté ante una clase muy movida, muy viva, en continua ebullición, que supone un reto para cualquier educador.

3. PROFESIONALES IMPLICADOS

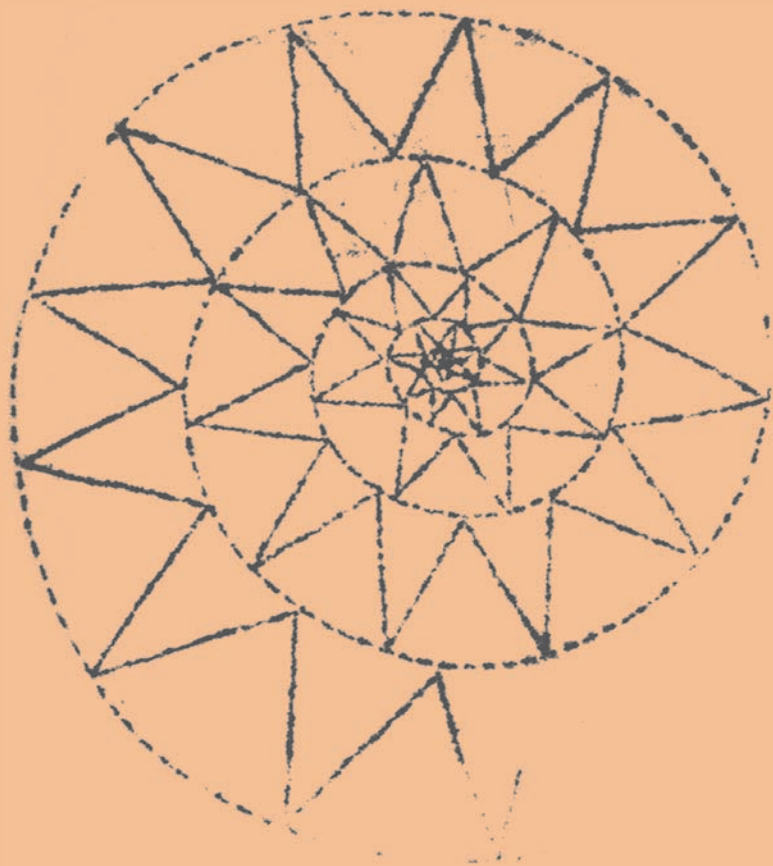
La experiencia de aprendizaje cooperativo con este grupo durante estos dos cursos la han llevado a cabo durante dos sesiones semanales la profesora tutora Nadia Aguiar Baixauli y la profesora de Pedagogía Terapéutica Concepción Breto Guallar (itinerante con el centro de Pedrola), ambas con experiencia en otros niveles y especialidades (Pedagogía Terapéutica, Educación Infantil...). Durante el curso 2002/03, se ha contado con la ayuda, en una de las sesiones, de la profesora de apoyo a la clase (profesora de 2.º ciclo de E. Primaria).

Ambas profesionales, por su manera de ser y por las experiencias vividas, tienen filosofías y conceptos de la educación coincidentes con los postulados de la Escuela Inclusiva: en la escuela caben “todos”; la diversidad no es tanto un problema como un reto al que hay que buscarle soluciones, además de ser una fuente valiosa de aprendizaje; la escuela es un lugar en el que todos tenemos que sentirnos a gusto como parte de ella que somos; la escuela debe dar respuesta a las necesidades que cada uno tiene y desarrollar al máximo las potencialidades; la escuela debe ser un sitio en el que aprendamos a ser mejores y nos ayude a crear un futuro mejor basado en el respeto, la cooperación de todos como ciudadanos del mundo... Se es consciente de que los deseos no son fáciles de conseguir y que requieren esfuerzos no sólo por parte de

los implicados directamente en la educación sino también por parte de la Administración y de las políticas educativas que se planteen.

Descendiendo a la realidad de la experiencia, las profesionales comienzan a trabajar ambas en el aula durante las sesiones que se destinaron al apoyo de la alumna con necesidades educativas especiales de la clase. Pronto sienten la necesidad de que esta alumna “especial” debería participar de la actividad de la clase plenamente; se quiere que sea una más. Se desea plantear actividades atractivas para todos los alumnos... En una palabra, quieren colaborar las dos de verdad. Tienen la convicción de que se podría actuar de otra manera, aplicando una metodología que permita trabajar con todos los alumnos y con cada uno de ellos, en la que ambas tuvieran una implicación mayor adoptando un papel distinto al que tradicionalmente se les había asignado, un nuevo rol como cotutoras del grupo.

Durante el curso 2002/03, la profesora de Pedagogía Terapéutica asiste al **Seminario Permanente de Pedagogía Terapéutica del Centro de Profesores y Recursos 1 de Zaragoza**, donde se habían planteado durante sus anteriores años de recorrido cuestiones y necesidades muy parecidas a las planteadas por las implicadas, llegando a la necesidad de profundizar en distintas metodologías que permitan a los profesores de PT y tutores trabajar conjuntamente con todos los alumnos. Desde el Seminario se contactó con un experto en **aprendizaje cooperativo**, el **doctor Pere Pujolàs**, de la Universidad de Vic (Barcelona), que en noviembre de 2002 dio una conferencia e hizo entrega de cierto material sobre aprendizaje cooperativo: principios teóricos, organización, técnicas... el cual se ha seguido fielmente para trabajar durante todo este tiempo. Durante el curso 2003/04 la PT ha continuado asistiendo a este Seminario, donde se ha seguido profundizando sobre esta metodología y se ha contado con el apoyo de todos sus miembros y con el inestimable asesoramiento del doctor Pujolàs.



Marco de referencia

Capítulo 2

Marco de referencia

En la actualidad existe una serie de principios educativos que, a pesar de estar en plena situación de debate y materialización política y social, ocupan un lugar primordial y constante en el ámbito educativo y social.

Estos principios se encuentran contextualizados en la situación cambiante de nuestra sociedad, situación que viene determinada por muy diversas causas: llegada de inmigrantes con diferentes culturas y/o lenguas, desarrollo constante de los medios de comunicación, avance colosal de las tecnologías de la información y comunicación, cambios de diversa índole en la familia, sociedad del bienestar, políticas relativas a la leyes relacionadas con los menores, violencia en general y violencia de género, racismo, preocupación por la falta de motivación e inadaptación de determinados alumnos a lo largo de su escolarización obligatoria y/o en entorno social...

De hecho, ya la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, subrayó en su preámbulo el hecho de que *“en la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación en las distintas actividades e instancias sociales. (...) La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con*

la dinámica de la sociedad”. También en el punto 2 del artículo 63 de la citada Ley, se señala que *“las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y de otra índole”*.

Es en este marco de referencia en el que se contextualiza la propuesta que se describe en este trabajo.

Por otro lado, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, subrayaba la heterogeneidad del alumnado en nuestras escuelas y en nuestra sociedad, y la presencia en los centros educativos de alumnos con necesidades educativas especiales, a los que definía, en su disposición adicional segunda, como *“aquellos que requieren, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos o atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”*.

La atención a estos alumnos quedaba definida en nuestra comunidad autónoma, en Aragón, en el capítulo segundo del Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, de atención a alumnos con necesidades educativas especiales, en el que se señalan como principios generales de la atención a estos alumnos, entre otros: *“normalización de los servicios, integración escolar, individualización de la enseñanza, compensación educativa de las desigualdades (...)”* (artículo 3).

Este trabajo quiere ser una respuesta a dichas demandas, a la necesidad de responder a la realidad heterogénea de la sociedad y de las aulas, creyendo firmemente, desde una visión inclusiva de la escuela, que es posible, y necesario, educar juntos a los alumnos y entendiendo la diferencia como una fuente de riqueza y como una realidad ineludible.

Así, parece importante destacar que la Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, apuntaba que *“la evaluación psicopedagógica, aunque se origine a partir de las necesidades particulares de determinados alumnos, habrá de contribuir a la mejora de la calidad de la institución escolar y, en definitiva, de las condiciones educativas en las que se dan las situaciones individuales”*.

En la misma línea, la Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia de Aragón, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales, sociales o culturales desfavorecidas o que manifiesten dificultades graves de adaptación escolar, destaca que *“la diversidad como realidad educativa y social, debe ser considerada en sí misma como un elemento enriquecedor y no un factor de desigualdad”* y que *“las actuaciones deben ir encaminadas a prevenir las causas que generan necesidades educativas específicas, fomentando la intervención desde los entornos más normalizados y con los medios ordinarios de que dispone el sistema educativo y reservando las actuaciones de carácter extraordinario para las situaciones excepcionales o de respuesta más compleja”*.

De igual modo, este trabajo se ha visto alentado por el artículo cuarto de esta misma orden, donde se destacan actuaciones tales como *“desarrollar programas que estimulen la comunicación entre alumnos y profesores como estrategia para la prevención de situaciones de*

inadaptación escolar, desarrollando la autoestima, las habilidades sociales y los valores y actitudes que faciliten la participación de los alumnos en los procesos formativos”.

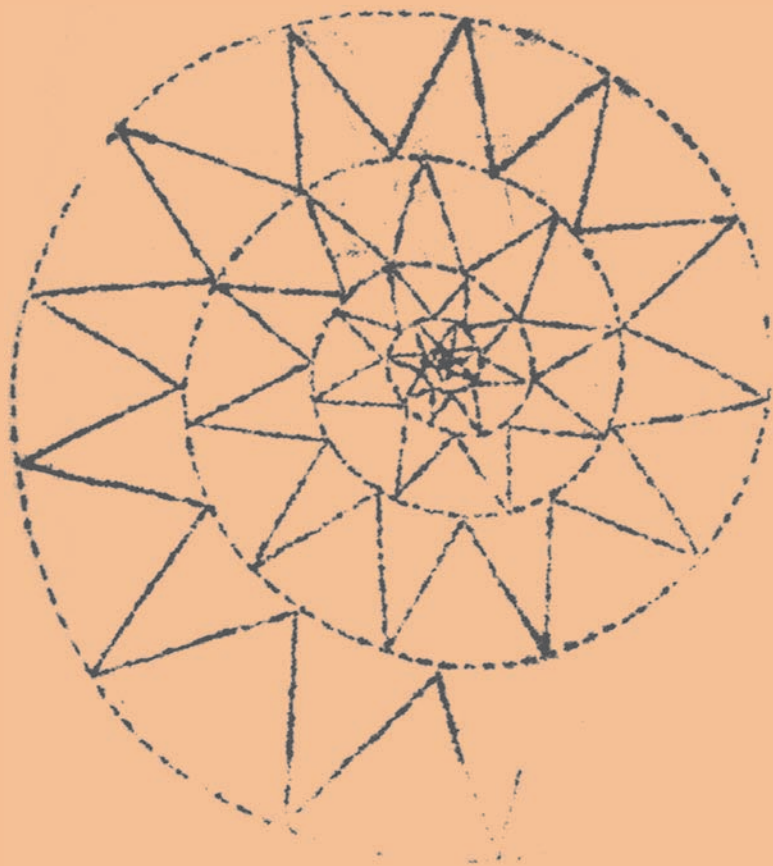
Hay que destacar, por último, que comienza, esta orden señalando que *“el objetivo fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a los jóvenes de uno y otro sexo, la formación plena que les permita conformar su propia personalidad en una sociedad diversa, libre, tolerante y solidaria”*, finalidades, todas, que sin lugar a dudas fomentan la experiencia de la que es objeto este trabajo.

Por último, hay que destacar que también en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, los aspectos hasta ahora comentados cobran desde una perspectiva propia también una gran importancia, alegándose por ejemplo que *“nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades”*.

Se destaca así mismo como objetivos de la educación primaria:

- “a) Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática.*
- b) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.*
- (...)*
- d) Desarrollar la iniciativa individual y los hábitos de trabajo en equipo. (...)”*

Se quiere en definitiva, desde este marco político y social, describir una forma particular y concreta de hacer realidad estos principios, entendiéndose que todos los aspectos tratados se han puesto en práctica y se ha realizado un análisis de los resultados obtenidos. Se parte del concepto de escuela inclusiva y de aprendizaje cooperativo, entendido éste como método y como contenido de trabajo.



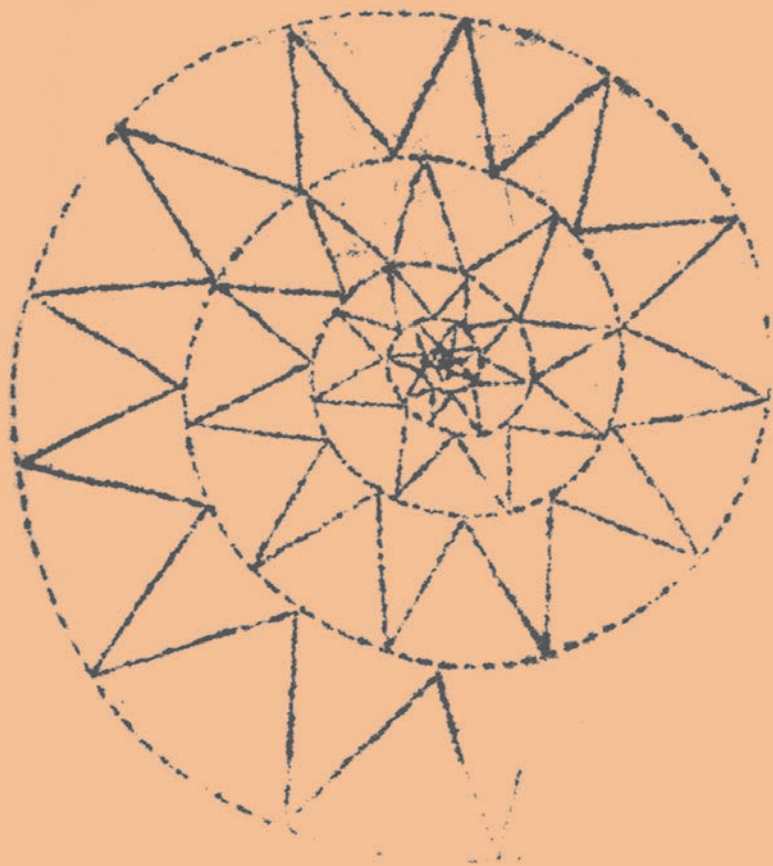
Diagnóstico de necesidades

Capítulo 3

Diagnóstico de necesidades

Al comienzo del desarrollo de esta experiencia se detectan las siguientes necesidades:

- ▶ Exigencia de responder a la gran diversidad de necesidades de los alumnos.
- ▶ Necesidad de desarrollar técnicas y estrategias, como es el aprendizaje cooperativo, que den la oportunidad de crear situaciones educativas enriquecedoras para todos los alumnos y que permitan rentabilizar los recursos humanos.
- ▶ Necesidad de fomentar la autonomía de los alumnos, tanto a nivel individual como grupal. Sobre todo de aquellos más dependientes, como la alumna con necesidades educativas especiales.
- ▶ Necesidad de que los alumnos, mediando las profesoras, lleguen a consensos sobre normas y hábitos de convivencia, y que valoren en todo momento su utilidad.
- ▶ Necesidad de fomentar la responsabilidad y capacidad de compromiso de los alumnos.
- ▶ Necesidad de crear situaciones de aprendizaje en las que se fomenten las interacciones de los alumnos como fuente inagotable de aprendizaje, desarrollo de actitudes tolerantes, puesta en práctica y desarrollo de habilidades sociales...
- ▶ Necesidad de desarrollar en los alumnos la tolerancia y la capacidad de empatía y de ayuda ante las numerosas diferencias de toda índole dentro del aula y en el entorno social: diferentes ritmos de aprendizaje, diferentes rasgos de personalidad, diferente competencia curricular, diferentes maneras de tratar a los demás, diferentes modos de hablar, de pensar y actuar, diferentes razas, aspecto físico, diferente sexo, diferente estatus económico y sociocultural...
- ▶ Necesidad de que todos los alumnos avancen en su aprendizaje, teniendo en cuenta siempre su punto de partida, y reconozcan y valoren los avances propios y los de sus compañeros.
- ▶ Necesidad de crear situaciones de aprendizaje que fomenten la educación en valores y que prevengan la violencia y la intolerancia.
- ▶ Necesidad, dada la diversidad del alumnado, de proponer actividades variadas y abiertas, con diferentes niveles de desarrollo, en las que se pongan en juego los intereses y capacidades de cada alumno.



Objetivos

Capítulo 4

Objetivos

De acuerdo con las necesidades detectadas, se plantean los siguientes objetivos en torno a cuatro puntos fundamentales:

A) Interacción de los alumnos y desarrollo de un clima adecuado y rico en el aula

- ▶ Aprovechar las diferencias individuales de todos los alumnos como un recurso más del aula y un elemento enriquecedor de ésta.
- ▶ Conseguir la participación de todos los alumnos en todas las dinámicas del aula, integrando plenamente a la alumna con necesidades educativas especiales, a los alumnos incluidos en el programa escolar de educación compensatoria, a los alumnos con problemas de aprendizaje y a la alumna con problemas de comportamiento.
- ▶ Crear situaciones que incrementen las interacciones de todos los alumnos y principalmente de aquellos con determinadas situaciones particulares que puedan constituir una barrera para el aprendizaje y la integración: falta de dominio del castellano, pertenencia a otras razas y/o culturas, uso de otros patrones culturales, procedencia de situaciones sociofamiliares desfavorecedoras, desfase curricular significativo, problemas de comportamiento, necesidades educativas especiales...
- ▶ Trabajar de forma sistemática y explícita contenidos relacionados con la educación en valores y con el desarrollo de habilidades sociales. Ofrecer a los alumnos situa-

ciones que les ayuden a aprender a convivir, ayudarse, resolver conflictos... Prevenir la intolerancia y la violencia.

- ▶ Crear un clima en el aula en el que los niños se sientan seguros y disfruten aprendiendo.
- ▶ Fomentar la educación para la igualdad en el respeto de la diferencia: de sexos, etnias, lugar de origen, patrones culturales... en el respeto a cada uno de nuestros alumnos como seres únicos e irrepetibles que son.

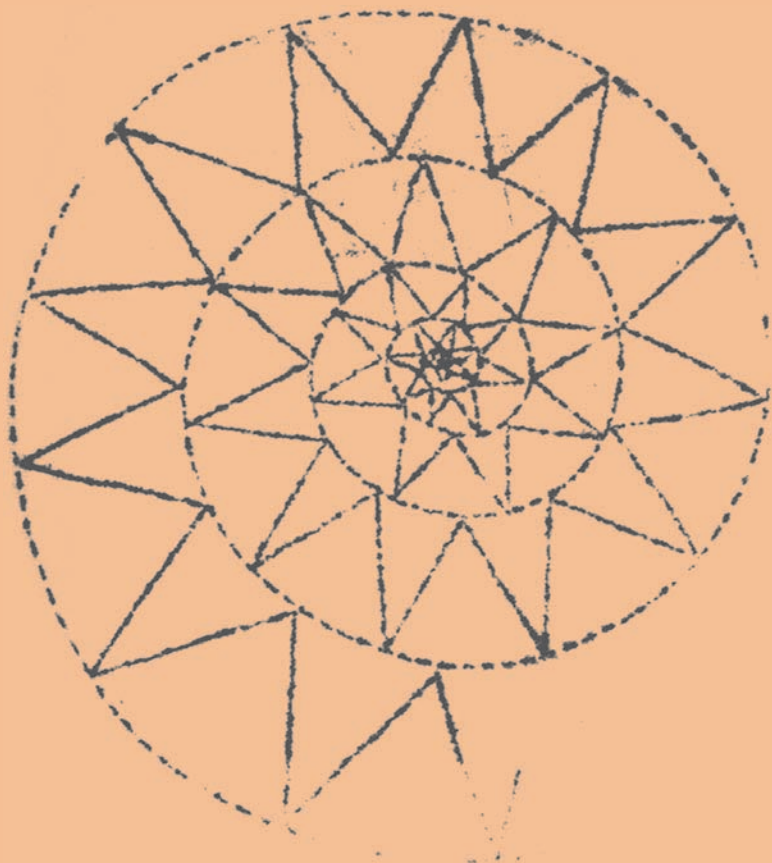
B) Participación activa del alumnado

- ▶ Desarrollar en nuestros alumnos la conciencia de que tienen un papel activo en su aprendizaje y en su comportamiento, que son “dueños de sí mismos” y responsables de sus comportamientos y actitudes.
- ▶ Desarrollar el sentido de la responsabilidad y la empatía, así como la capacidad para adquirir compromisos.

C) Rendimiento escolar de los alumnos

- ▶ Trabajar de forma conjunta con todos y cada uno de los alumnos.
- ▶ Que todos los alumnos reciban una atención adecuada a sus características personales, sociales, necesidades curriculares..., en el contexto siempre del aula de referencia, que les permita avanzar en su aprendizaje.

- ▶ Desarrollar las técnicas instrumentales básicas: capacidades comunicativas, lectura y escritura, razonamiento matemático y capacidades metacognitivas (ser capaces de pensar sobre lo que piensan, hacen o dicen).
 - ▶ Desarrollar la autonomía de los alumnos tanto a nivel individual como grupal.
 - ▶ Que los alumnos aprendan a trabajar de forma cooperativa, incluyendo explícitamente contenidos al respecto en nuestras programaciones.
- D) Participación de otros especialistas en el aula**
- ▶ Rentabilizar los recursos humanos: varios profesores trabajando en la misma aula y el potencial que supone un elevado número de alumnos interactuando.
 - ▶ Plantear actividades coordinadas entre especialista y tutora, que sean atractivas y motivadoras, y que fomenten el interés de los alumnos, su integración en el aula y en el entorno social.



Principios metodológicos

Capítulo 5

Principios metodológicos

1. FILOSOFÍA DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Como ya se ha explicado en el Punto 3 del Apartado 1, *Profesionales implicados*, la filosofía educativa de las autoras es coincidente con los postulados de la escuela inclusiva, entendiendo por **educación inclusiva** el *proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula*. Esta definición tendría las siguientes implicaciones en alumnos y profesores:

- ▶ Todos los niños pueden participar de la vida escolar, independientemente de sus características personales e individuales. Participar quiere decir que, además de estar físicamente en el aula, el alumno debe estar plenamente implicado en la actividad que en ella se dé.
- ▶ Para que el alumno pueda participar de la actividad del aula, los educadores deben preparar situaciones que satisfagan las necesidades de todos y cada uno de nuestros alumnos.

En las escuelas inclusivas el aula es la unidad básica de acción, en la que los alumnos tienen derecho a aprender disfrutando y sintiéndose seguros. Las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula a los alumnos y profesores para que se apoyen mutuamente. Todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela. Se cree que la diversidad refuerza la

clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros. Las diferencias de los alumnos constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable. Esto no quiere decir que todos deban ser tratados por igual, sino que a cada uno se le debe dar lo que necesita, lo cual supone una personalización de la enseñanza y del aprendizaje. Se trata de adecuar los contenidos, objetivos y actividades a las características de todos los alumnos del grupo clase.

La figura del educador especial se convierte en la de un coordinador de apoyos, que trabaja en colaboración, junto con el personal del centro escolar, para garantizar que se satisfagan todas las necesidades de los alumnos en la enseñanza ordinaria.

En esta experiencia está presente esta filosofía. Todos los alumnos, a pesar de sus dificultades, están siempre en la misma aula, todos participan de la vida que se desarrolla en ella. Son las maestras las que ajustan y proporcionan actividades para que esto se lleve a cabo de la manera más agradable y fructífera posible.

La escuela inclusiva contempla como una metodología válida y necesaria los enfoques cooperativos de la clase. Es necesario que los niños aprendan a ayudarse unos a otros, y le da gran importancia a que las actividades escolares estén relacionadas con el mundo real. Esto estaría muy relacionado con las teorías constructivistas. Los pilares metodológicos que fundamentan esta experiencia son las teorías constructivistas y el aprendizaje cooperativo, ambos enfoques totalmente compatibles, relacionados y complementarios.

2. ASPECTOS A TENER EN CUENTA SOBRE LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS

Ante la pregunta “¿Cómo aprenden los niños?”, la concepción constructivista y social del aprendizaje dice que lo hacen a través de las experiencias sociales de las que participan y empiezan a construir sus propias hipótesis sobre lo que se les propone. Estas hipótesis no siempre son correctas, ni cercanas al conocimiento adulto convencional, pero son un paso en la construcción y deben tenerse en cuenta, ya que representan la base a partir de la que cada niño interpreta los nuevos aprendizajes que realiza. Es fundamental la figura del profesor como intermediario entre las ideas del niño y de la cultura.

La situación educativa es un proceso de construcción conjunta entre profesor y alumnos orientado a compartir universos de significado cada vez más amplios y complejos. El proceso de interacción entre alumno y maestro no está en el mismo nivel: el maestro deberá ayudar a que el alumno construya sus significados para facilitarle el aprendizaje.

A la hora de plantear cualquier situación que promueva el **aprendizaje significativo** en los alumnos, se deberá tener en cuenta el punto de partida. Todos los niños han tenido unas experiencias extraescolares y escolares que dejan en ellos un poso; sería lo que se denominan **conocimientos previos**. A partir de ellos se construyen nuevos conocimientos. El **aprendizaje** no es un proceso lineal, sino que es una espiral que se va abriendo progresivamente y va abarcando más y más conocimientos comprensivos. No sólo afecta a un elemento, sino que implica a todos los componentes a la vez. Por ello, como profesionales de la enseñanza, hay que ayudarles a explicitar sus ideas previas, facilitándoles su expresión, preguntándoles, valorando las estrategias que utilizan ante una situación determinada. En este punto se hace gran hincapié en la experiencia.

Las actividades que se diseñen deben partir del conocimiento profundo por parte del pro-

fesor de los alumnos que tiene a su cargo, de lo que los niños saben, de esos conocimientos previos, y de sus características personales. Cada alumno tiene unas necesidades, dificultades... que le hacen ser único. De esta manera, no debemos quedarnos por debajo de las posibilidades de aprendizaje de los niños, ni proponerles aprendizajes imposibles, fuera de sus posibilidades. Estaríamos situándonos en la **zona de desarrollo próximo** de los alumnos, entendiendo por ésta, según **Vigotsky**, lo que el niño sabe y es capaz de resolver por sí mismo y aquello que es capaz de resolver con la ayuda de otros. Esto implica la necesidad de un profundo conocimiento de nuestros alumnos y de las posibilidades de cada actividad para conseguir los objetivos propuestos. Supone un esfuerzo por parte del profesorado presentar las actividades secuenciadas correctamente para conseguir el avance deseable en el alumnado. Se entiende que se hace necesaria así mismo una individualización de la enseñanza que evite situaciones de inadaptación y/o de marginación.

Además de tener en cuenta las características de todos y cada uno de los alumnos, también es necesario no olvidar las características del grupo clase, como una entidad en sí mismo: tamaño, dinámicas de grupo, relaciones que establecen, grado de autonomía, características culturales del entorno... Todo ello no son impedimentos sino condicionantes a tener en cuenta que hacen que la aventura del proceso de enseñanza-aprendizaje sea única en cada instante de nuestra vida profesional. Todo es educable.

Los **objetivos** que se planteen estarán en función de lo previamente conseguido por los alumnos y de aquello que se propone que aprendan, situando la actividad en un continuo de enseñanza-aprendizaje, ordenada en el tiempo. **El objetivo primordial será que todos y cada uno de los implicados puedan avanzar en su aprendizaje.** La evaluación se hará de acuerdo con los objetivos planteados para cada alumno.

A la hora de elegir unos **contenidos** sobre los que trabajar, deberán ser próximos a los inte-

reses de nuestros alumnos, para asegurarlos su motivación. Por eso hay que escucharlos con atención: ellos continuamente dan pistas sobre lo que les interesa o les puede interesar realmente. Las propuestas deben estar articuladas con las situaciones reales y enmarcadas en el currículo que establecen las Administraciones educativas. Hay distintos tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; lo cual no quiere decir que a la hora de trabajarlos se hagan de manera separada, ni haya actividades específicas para cada tipo; esta clasificación es útil para diseccionar la realidad el profesor. A la hora de trabajar se proponen actividades globales.

Las **experiencias** que se ofrezcan a los alumnos no deben ser meramente receptivas, sino que se deben conseguir experiencias en las que los alumnos se impliquen **activamente**. La intensidad y la calidad de la realización de estas actividades provocarán una huella más o menos profunda en cada uno de ellos. Es necesaria su participación, no sólo a la hora de realizar, sino de elegir una actividad. Deben sentirse partícipes de su proceso educativo. No se trata sólo de hacer por hacer, sino de pensar al hacer, reflexionar, expresar ideas, conceptualizar, establecer relaciones entre las propias ideas y la realidad. Este concepto de la actividad, del trabajo introspectivo, está presente continuamente a lo largo de todo este trabajo.

En toda intervención debe evaluarse el momento inicial, el producto final y el proceso de enseñanza-aprendizaje siguiendo el modelo de evaluación formativa constructivista. La técnica de **evaluación** debe explicitar cuáles son aquellos objetivos y cómo se van ampliando y configurando, así como las estrategias que los niños utilizan en el proceso de aproximación a los conceptos que deben adquirir. Será necesario informar a los alumnos sobre lo que se espera de ellos: qué conductas, qué aprendizajes, qué modo de trabajar...

Como ya se ha dicho, esta experiencia está imbuida de las teorías constructivistas, las

cuales resultan interesantes en muchos sentidos: por la explicación que dan de la construcción del aprendizaje, por la necesidad de tener en cuenta las experiencias previas de los alumnos, sus expectativas y la motivación hacia el objeto de conocimiento y porque los alumnos son parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO

Los alumnos no aprenden aislados. Están dentro de un grupo clase, y las interacciones que se dan dentro del aula tampoco se reducen a las que se dan entre profesor y alumno. La realidad es más complicada y a la vez mucho más rica e interesante. Las interacciones que se dan entre los alumnos deben ser aprovechadas al máximo, todo lo contrario que se propone en la organización de la clase convencional, donde se vetan las interacciones entre alumnos y se fomenta la competitividad.

El aprendizaje cooperativo se basa en que los alumnos no sólo aprenden porque el profesor les enseña, sino porque cooperan entre sí ayudándose los unos a los otros. Los alumnos que tenemos en un aula, con sus distintas capacidades, motivaciones e intereses, **son estimulados a cooperar**, a ayudarse entre ellos para aprender y mejorar.

El aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo. Para que se pueda hablar de equipos cooperativos, deben darse las siguientes **condiciones**:

a) Agrupamiento de los alumnos en distintas formas de equipos, fundamentalmente heterogéneos

El trabajo en equipos es un elemento esencial de la estructura de aprendizaje cooperativo.

Se establecen unos equipos base de trabajo (alrededor de cuatro miembros cada uno) que no se modifican en un tiempo (curso o ciclo). Estos equipos los forman los profesores teniendo en cuenta las características de los alumnos. Una característica fundamental es que son heterogéneos, formados todos ellos por alumnos diversos en capacidades, sexo, etnia... Las habilidades necesarias para trabajar en equipo no se aprenden espontáneamente, requieren una dedicación y un tiempo, hay que enseñárselas.

Existen otros agrupamientos. Los agrupamientos esporádicos que tienen como objetivo que los alumnos se relacionen con otros compañeros para realizar una actividad puntual pueden ser homogéneos o no. Y también existen los grupos de expertos, especializados en un tema específico, que están formados por un miembro de cada grupo-base. Se explicará más detenidamente este asunto en el desarrollo de la experiencia.

b) Interdependencia positiva

Para que exista aprendizaje cooperativo en un aula, es necesario que exista entre sus miembros una **interdependencia positiva**. Hay distintas interdependencias positivas:

- ▶ **Interdependencia positiva de finalidades.** Es decir, un alumno consigue su objetivo (aprender) si y sólo si los demás consiguen también el mismo objetivo. Se trata de trabajar juntos, de cooperar, de ayudarse, pero sin olvidar que nadie puede aprender por otro, que es necesaria una implicación personal. Todos trabajan juntos para conseguir un objetivo común, lo cual tampoco quiere decir que todos hagan lo mismo. Se trata de aprender cada uno al máximo de sus posibilidades, para lo cual se ayudan los unos a los otros. Para que esto sea posible, es necesaria una **personalización de la enseñanza**.
- ▶ **Interdependencia positiva en la recompensa o celebración.** Cuando se han

conseguido los objetivos propuestos, hay que valorarlo y celebrarlo. Estas celebraciones tienen repercusiones positivas en las relaciones entre sus miembros.

- ▶ **Interdependencia positiva de tareas y de recursos.** Los miembros que componen el equipo deben coordinarse para repartirse la tarea asignada y realizarla lo mejor posible. La aportación de cada miembro es relevante para los demás. Aquí todos los miembros deben ser responsables de su cometido.
- ▶ **Interdependencia positiva de roles.** Todos ellos persiguen el mismo objetivo y para conseguirlo cada uno de ellos debe ejercer lo mejor posible su función dentro del equipo. Las funciones asignadas a cada miembro del equipo son distintas, claramente diferenciadas, complementarias las unas de las otras y todas ellas necesarias para el funcionamiento del equipo.

c) Interacción estimulante cara a cara

Se entiende por ésta la ayuda, el aliento, el refuerzo, el *feedback* que se dan unos compañeros a otros con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos. Para ello los alumnos deben estar trabajando codo con codo, frente a frente, intercambiando opiniones, materiales, recursos...

d) La responsabilidad individual y el compromiso personal

Este punto es esencial para el éxito del trabajo cooperativo y también es difícil de conseguir. Esta responsabilidad y compromiso individual aparece explicitado, por una parte, en un apartado del plan de equipo donde cada miembro se compromete individualmente a mejorar en algún aspecto. Se valorará por parte de los profesores el grado de cumplimiento de esa responsabilidad individual. Estos aspectos serán explicados

más detenidamente en la descripción de la experiencia.

e) Habilidades sociales y de pequeño grupo

Los miembros deben utilizar de forma apropiada ciertas habilidades sociales y de pequeño grupo. Esto se va aprendiendo: nadie sabe de manera instintiva cómo debe interactuar con los demás. Se irá enseñando a los alumnos esas habilidades necesarias y se les motivará para que las utilicen, además de valorarlos cuando lo hagan bien. Cuanto mejor manejen este tipo de habilidades, mejor será el funcionamiento del equipo.

f) Revisión periódica del equipo y establecimiento de objetivos de mejora

Es necesario reflexionar periódicamente sobre su funcionamiento, valorando su equipo, su propia actuación individual; de esta manera pueden darse cuenta de los aciertos y de los fracasos, y proponerse mejoras para el futuro.

g) Igualdad de oportunidades para el éxito

Todos los alumnos deben tener la oportunidad de contribuir al éxito del equipo y de la clase avanzando en su aprendizaje. Esto no quiere decir que todos lleguen al mismo punto final, dependerá de sus posibilidades. Para ello cada uno tiene sus propios objetivos fijados en un plan de trabajo personalizado. Todos contribuyen al éxito del equipo y de la clase, porque hay una personalización de las tareas, de las expectativas de cada uno.

De esta breve explicación de las condiciones que debe tener el aprendizaje cooperativo se desprenden una serie de ventajas que deben tenerse en cuenta:

- ▶ Se favorece el establecimiento de relaciones mucho más positivas.

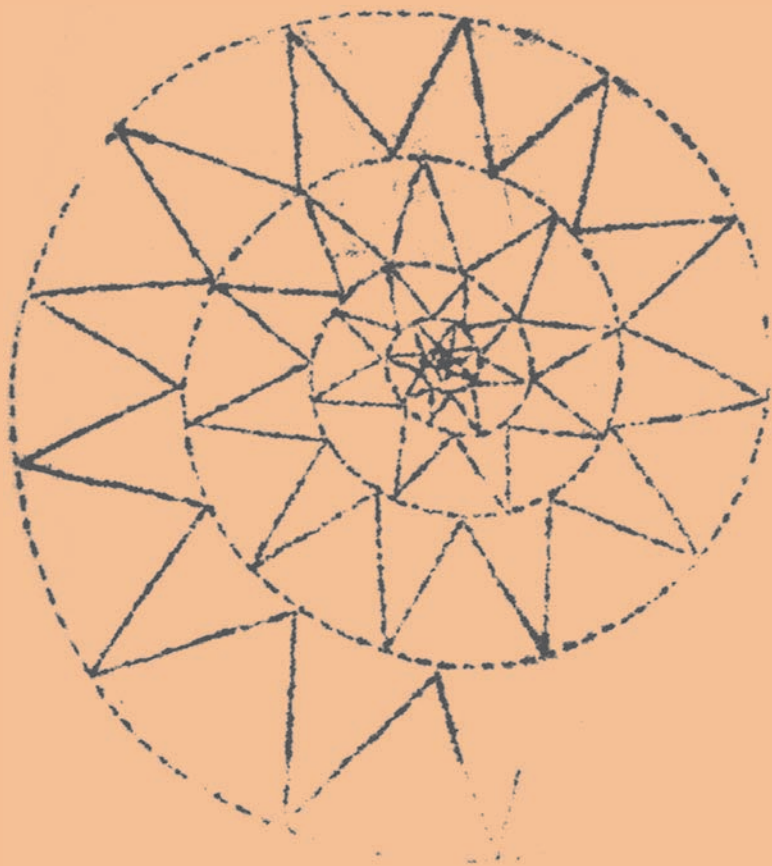
- ▶ Estas actitudes positivas se extienden a todo el resto de la escuela.
- ▶ Se pretende un nivel de rendimiento y de productividad de los participantes alto, pero siempre de acuerdo con sus posibilidades.
- ▶ Se favorece el aprendizaje de todos los alumnos, no sólo de aquellos que tienen problemas para aprender.
- ▶ Se favorece de esta manera la aceptación de las diferencias y el respeto a ellas de todos los alumnos.
- ▶ Esta manera de trabajar ofrece nuevas posibilidades al profesorado. Permiten la personalización de la enseñanza de los alumnos y la entrada de otros profesionales a la clase.

El **aprendizaje cooperativo** debemos entenderlo no sólo como un **método** de trabajo en el aula, sino también y necesariamente como un **contenido**. No sólo se trata de trabajar en equipo para conseguir unos objetivos de aprendizaje, sino que además los alumnos deben aprender a trabajar en equipo, abordándose de una manera sistemática las habilidades necesarias. Es importante tenerlo en cuenta, porque todas las actividades futuras de nuestros alumnos (amigos, familia, pareja, trabajo...) se basan en la cooperación, "en el saber estar con otra(s) persona(s)", fomentándose el diálogo, las habilidades sociales, la tolerancia, y actuando de forma preventiva para evitar situaciones de marginación, violencia o falta de comunicación.

A lo largo de la descripción de esta experiencia se irán explicando las **técnicas** empleadas propias del aprendizaje cooperativo. Cabe añadir que, de las técnicas propuestas por el aprendizaje cooperativo, en la que más se ha apoyado este trabajo ha sido en el **método de proyectos**, por las relaciones directas que tiene con las teorías constructivistas y porque necesita de una verdadera implicación del alumnado, siguiéndose estos pasos:

- ▶ Se elige un tema.
- ▶ Se plantean unos objetivos.
- ▶ Hay una búsqueda de información.
- ▶ Se sistematiza esa información.
- ▶ Se elaboran resúmenes-esquemas.
- ▶ Se elabora el material.
- ▶ Se presenta a la clase.
- ▶ Hay un *feedback* de preguntas y respuestas.
- ▶ Se realiza una evaluación.

Se han seguido todos los pasos planteados en la fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo: en la organización de la clase y de los equipos, en la organización interna de éstos, en la elaboración de materiales y documentos, en las técnicas utilizadas, en los procedimientos, y en la evaluación. En la descripción de la experiencia se podrá comprobar que se ha intentado ser lo más fiel posible a las fuentes de las que se ha bebido. Se ha intentado que la experiencia llevada a cabo en el aula responda a una estructura cooperativa de aprendizaje.



Una organización cooperativa

Una organización cooperativa

1. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

Como ya se ha explicado anteriormente en los principios metodológicos, el aprendizaje cooperativo se basa en el uso didáctico de equipos reducidos en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo. Por lo tanto, el punto de partida es la creación de equipos base, de composición heterogénea, que funcionen a lo largo de todo el curso.

1.1. Equipos

Durante los dos años de trabajo de aprendizaje cooperativo se procedió del mismo modo para formar los **equipos base**. Se dividió la clase de la siguiente manera:

- ▶ $\frac{1}{4}$ de la clase, "Muy buenos".
- ▶ $\frac{1}{2}$ de la clase, "Normales".
- ▶ $\frac{1}{4}$ de la clase, "Con dificultades".

Se coge del primer cuarto de la clase a un alumno, del segundo grupo a dos alumnos y del tercero a un alumno, y así se va formando cada equipo. Se intenta que los equipos formados sean heterogéneos en sexo, rendimiento académico, caracteres... Se tienen en cuenta las posibles incompatibilidades y afinidades.

En el curso 2002/03, cuando cursaban 3.º de E. Primaria, resultaron seis equipos: cinco de cuatro miembros y uno de tres. En este último estaba una alumna con problemas de comportamiento.

A la hora de formar los equipos el segundo año, las profesoras tuvieron sus diferencias, ya que la tutora quería grupos de tres miembros y la PT deseaba mantenerlos de cuatro. Al final, en 4.º de E. Primaria se formaron siete equipos: seis de cuatro alumnos y uno de tres. Posteriormente se consulta esta duda con el experto en aprendizaje cooperativo, el doctor Pere Pujolàs, en una visita que éste hizo al centro, quien respaldó esa decisión final, argumentando que las interacciones son mayores, más variadas, en un grupo de cuatro que de tres. Cuando un miembro del grupo falta, el equipo de tres se queda muy disminuido, y ya no es equipo, sino pareja.

Se ha comprobado que esto es cierto. En el equipo de tres miembros del curso 2003/04 está la alumna con necesidades educativas especiales, que ha estado muy apoyada, muy controlada por sus compañeros; en este sentido ha sido muy positivo, pero el hecho de ser una niña con una asistencia a temporadas muy intermitente ha perjudicado a sus compañeros, ya que en numerosas sesiones estaban ellos dos solos, funcionando bien, eso sí, pero no se daba en éste la viveza de interacciones que había entre los miembros del resto de los equipos.

A la hora de formar nuevos equipos en el curso 2003/04, se intentó que estuvieran formados por diferentes alumnos a los del año anterior. Se hizo alguna excepción para beneficiar a determinadas personas por sus características personales. Hay una gran expectación cuando se comunica la composición de los equipos. Saben que estos equipos son

inalterables en todo el curso y que deben luchar para sacar su equipo a flote a pesar de las dificultades. El objetivo que se persigue al formar los equipos no es que los alumnos se conviertan en amigos sino el de aprender a trabajar junto con otros compañeros. Normalmente no suele haber problemas en aceptar a los compañeros de equipo que les ha tocado; hay caritas alegres, otras de decepción. Lo más grave fue cuando en el curso 2003/04 se comunica la composición del equipo en el que estaba incluida la niña con mal comportamiento. Se vivieron momentos de gran tensión por la disconformidad de los demás compañeros y por problemas de relación entre un niño con-

creto y nuestra alumna con problemas de comportamiento debidos a problemas entre familias que sobrepasaban el ámbito escolar, de los cuales las maestras eran desconocedoras y que, sin embargo, “salpicaron” a todos. No obstante, las profesoras se mantuvieron inflexibles en la norma dada con anterioridad: inalterabilidad de los equipos en todo el curso.

En su primera clase, los niños eligen el nombre de sus equipos y también el logotipo que los identifica y que usarán en muchas de las actividades y fichas que les proponemos. Éstos son los **nombres de los equipos**:

3.º E. Primaria (curso 02/03)	4.º E. Primaria (curso 03/04)
Los Tragones Azalzaes	Los Simpson
S.J.N.	Los multiplicadores
El sol con rizos	El demonio rojo
S.A.J.C.	Los bromistas sin pantalones
La mesa viajera	El trébol
El paciente sonriente	El pájaro loco
	Los pinchabicis

Normalmente los niños trabajan en sus equipos base, bien trabajos individuales o bien grupales. Pero ésta no es la única forma de trabajo que proponen las teorías de aprendizaje cooperativo. Durante estos dos cursos se han realizado de manera esporádica otros tipos de agrupamiento, porque parecen muy interesantes las posibilidades que ofrecen, como fomentar otro tipo de interacciones, descargar a algunos equipos de sus compañeros conflictivos, etc.

A finales del curso 2002/03 se realizó una experiencia interciclos un tanto especial basada en la **tutoría entre iguales** y combinada con **grupos interactivos**. Los alumnos de 3.º, en sus correspondientes equipos, prepararon una actividad para los alumnos de 1.º relacionada con el tema que se había trabajado

durante todo el tiempo: “Medios de comunicación y transporte”. Su preparación llevó varias sesiones y su culminación práctica se realizó en una jornada de convivencia durante dos horas. Los niños de 1.º fueron rotando por los distintos equipos de 3.º, íntegramente tutorizados por los alumnos de 3.º. Cada equipo de 3.º organizaba a los niños del equipo de 1.º correspondiente para que pudieran participar, se responsabilizaban de todos, consiguieron que les atendieran, les explicaban, los ayudaban, comprobaban que hacían bien las actividades... Las profesoras supervisaban la actividad, pero eran ellos los que tomaban sus decisiones. Fueron capaces de organizarse sin la intervención directa de las maestras.

En la marcha normal de las sesiones, dentro de los equipos base se da esta **tutorización**

entre iguales de manera casi siempre espontánea. Hay alumnos que adoptan el rol de tutores de sus compañeros, como es el caso, aunque no único, de la coordinadora del equipo en el que está este último curso la alumna con necesidades educativas especiales. Sin que las maestras digan nada, se hace cargo de ella, le explica, se inventa estrategias para averiguar de lo que se ha enterado, informa de los avances, celebra sus triunfos como si fueran los suyos...

En el curso 2003/04 se trabaja durante algunas sesiones la técnica del rompecabezas, la cual requiere un agrupamiento distinto, que es la formación de **grupos de expertos**. En este caso los grupos de expertos también han sido heterogéneos, porque se utiliza como criterio para la formación de los nuevos grupos el rol que tenía asignado cada chaval dentro del equipo. Así, hay cuatro roles distintos dentro de cada equipo base. Durante estas sesiones hay cuatro equipos de expertos de 7 miembros, estando especializado cada equipo en un tema distinto. En concreto se trabaja un proyecto de inmobiliarias, especializándose cada equipo de expertos en un tipo de vivienda concreto, y buscando información todos juntos. Aceptaron esta experiencia con muchas ganas; sólo hubo un caso al que le pareció mal estar en el mismo equipo de expertos que la alumna con necesidades educativas especiales, pero las muestras de todo lo contrario fueron muchas más. No siempre les resultó fácil organizarse; el número de alumnos era mayor de lo que habitualmente estaban acostumbrados a trabajar, y en algunos casos se tuvo que ayudar a que no se quedaran desplazados los niños menos capaces. Después cada experto volvió al equipo base, a su equipo de origen y les explicó lo aprendido, aportando su material elaborado, para que sus compañeros pudieran estudiarlo y aprender, y a la vez aprender él del trabajo de los demás. Se les intenta transmitir que cada niño es una pieza importantísima e imprescindible de este momento de aprendizaje.

Hubo muestras de gran generosidad cuando algún experto faltó en un momento en que debía llevar la información a su equipo base: se ofrecían voluntariamente a ayudarle o a darla por él, para que pudiera cumplir el objetivo marcado. La experiencia culminó con un control acerca de las inmobiliarias, sobre la información elaborada por los equipos de expertos.

1.2. Normas de funcionamiento del grupo clase

En la primera fase de trabajo de equipo, cuando se sientan las bases, se dedica un tiempo para pensar y decidir las normas de funcionamiento del trabajo en equipo.

Se les informa a los alumnos de que en la próxima sesión se van a trabajar las normas; por lo tanto, deben ir pensando alguna. Se dedica una sesión completa para que cada equipo elabore las normas que le parezcan imprescindibles para trabajar de esta manera. Posteriormente se van poniendo en común en la pizarra. Cada equipo va diciendo dos normas, las más importantes, y se apuntan tantas cruces al lado como equipos la han tenido también en cuenta. Cuando todos los equipos han dicho todas las que tenían propuestas, se aceptan todas por todos y el secretario de cada equipo las copia en el impreso "**Normas de funcionamiento de toda la clase**", que se guarda en el cuaderno de equipo como documento importante y básico del equipo. Las normas resultantes fueron las incluidas en el cuadro de la página siguiente.

En el segundo curso se genera menor número de normas porque los equipos coinciden en muchas de ellas.

Durante el curso 2002/03 se hacía referencia a ellas cuando se incumplían, o bien en alguna ocasión, pero de manera poco sistemática. Se valoró su cumplimiento cuando se hizo la revisión del plan de equipo. Se decide durante el segundo año de experiencia, en el curso

Curso 2002/03	Curso 2003/04
▶ No tener envidia a los demás. ▶ No pelear y llevarnos bien. ▶ Respetar lo que dicen los demás. ▶ Limpiar y cuidar el material y la mesa. ▶ Mandar con educación. ▶ Que cada uno haga su trabajo. ▶ Dialogar y ponerse de acuerdo siempre. ▶ Dejar las cosas. ▶ No hablar mucho. No gritar. Trabajar en silencio. ▶ Acabar los trabajos deprisa y bien. ▶ No dejar de lado al que sabe menos. Ayudarse y animarse. ▶ No decir tonterías. ▶ Dar trabajo a todos. ▶ Ser sinceros con los compañeros.	▶ Repartir el trabajo entre todos. ▶ Acordarse de todas las normas. ▶ Ponernos de acuerdo. ▶ No dejar de lado. ▶ No decir cosas de los demás. ▶ No hablar todos a la vez. ▶ Respetar a los compañeros.

2003/04, tenerlas presentes siempre y no dejarlas en el olvido como algo que se prepara al principio y que nada tiene que ver con nosotros el resto del tiempo. Así que a partir del 2.º trimestre cada semana los equipos eligen una norma, "**la norma de la semana**", se apunta en la pizarra y se la tiene presente durante esas dos sesiones de manera muy especial. A la siguiente semana eligen otra, y así sucesivamente. En la autoevaluación del final de cada sesión los equipos tienen en cuenta el cumplimiento de la norma elegida para poder calificarse.

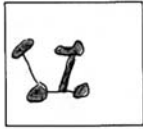
Actualmente las normas de la semana de cada equipo se escriben en la pizarra durante la sesión, para que las vean. Las maestras van colocando una sonrisa o una expresión de tristeza según se vayan cumpliendo o no. Fue un acuerdo al que se llegó a petición de los alumnos. De esta manera las normas están presentes en todo momento, se trabaja por cumplirlas y los niños tienen información continua de la situación de cada equipo en cada momento, lo cual puede ayudarlos de manera

más objetiva para autoevaluarse al final de la sesión y para rectificar a lo largo de ella si lo consideran conveniente.

También en el curso 2003/04 se hizo una valoración personal de cada una de ellas respecto a cada uno de los participantes. Para ello es necesario que cada alumno se autoevalúe, se ponga frente a cada norma y haga un ejercicio de reflexión ayudado por sus compañeros. Después de esta evaluación se realizó una nueva propuesta de normas teniendo en cuenta esa reflexión previa, las normas anteriores y las dificultades que seguían teniendo. Así, cada equipo elaboraba su **propuesta de normas**, pero esta vez con alguna variación; hay normas propuestas en cada equipo pensadas especialmente por alguno de sus miembros partiendo de esas necesidades de mejora. Así, existen normas individuales, normas del equipo y normas para toda la clase, aquellas que se han puesto en común pensadas para tal efecto. Se puede ver un ejemplo a continuación (Figuras 6.1 y 6.2).

18-5-2004

NOMBRE DEL EQUIPO: Los Pencha Bccas



Después de haber trabajado durante todo el curso las normas que decidisteis entre toda la clase y de haber hecho un profundo análisis de cada uno respecto a ellas estáis en disposición de plantear unas nuevas normas para el tiempo que nos queda este curso de trabajo en equipo. También podéis proponer las ya trabajadas si os parecen necesarias.

PROPUESTA DE NORMAS

Celia → No dejar de lado a mis compis.
Leyse → No engadame y no dar la espalda
Jonas → No hablar con los otros grupos que tenemos alado
Joaquín → Intentar hablar un poco más sin tener vergüenza
ENTRE TODOS
Prestar atención alas profesoras cuando estan explicando.
No reirnos de bobadas

Figura 6.1. Ejemplo de Propuesta de normas (anverso).

Normas para toda la clase

No hablar ni reirse de los demás XX

Autocontrolarnos

No interrumpir X acto.

No dejar de lado a los compañeros xxx

No chillar xxx

No enredar mientras explican las profesoras xxx

Tener paciencia Repartir con calma si es necesario xx

Consultar con los miembros del equipo xx

No montar jaleo: no reirnos de bobadas, no mandar a grito. (todo lo que produce jaleo) xxx xxx.

Atender a lo que se realiza en el grupo X X

Figura 6.2. Ejemplo de Propuesta de normas (reverso).

1.3. Organización de los espacios

Al principio del trabajo en equipo del curso 2002/03 se colocaron las mesas para trabajar en equipos de una manera fija y en formación de cuatro. Pronto se vio que aquello no funcionaba del todo bien. La tutora fue cambiando durante el resto de las clases a los niños, de manera que no siempre tuvieran que estar juntos los componentes de los equipos. Al final sólo se juntaban para las sesiones de aprendizaje cooperativo, ya que se comprobó que para algunos niños estar siempre con sus compañeros de equipo era una sobrecarga.

Tampoco la disposición de las mesas en grupos de cuatro parecía adecuada para trabajar en equipo, ya que los niños quedaban muy separados los unos de los otros, de manera que resultaba difícil la interacción entre ellos. Poco a poco se fue observando que, según para qué trabajos, es mejor ponerse todos alrededor de una o de dos mesas.

Ahora los equipos no tienen un lugar fijo, cada uno se coloca según le parece. Unos lo hacen siempre de la misma forma, alrededor de la mesa de cierto alumno/a. Otros se van turnando. Otros preguntan a los de al lado para ponerse en un lugar en que no molesten. Para otros no es fácil y discuten por este motivo; los demás los ayudan verbalizando en voz alta cómo se organizan ellos, por si les puede servir de ayuda.

La cuestión de organización ha costado su tiempo. Cada vez les cuesta menos colocarse, pero siguen siendo demasiado ruidosos, lo cual también se evalúa en la pizarra como un objetivo que debemos conseguir como grupo clase.

En este segundo curso se decide llevar a cabo una asamblea en la primera parte de la sesión, en la que se explica la actividad a realizar, para conseguir mayor atención de los alumnos. Se realiza fuera de clase, en el *hall*, normalmente de pie. Esta práctica se ha ido abandonando poco a poco a medida que los alumnos han sido más capaces de prestar atención colocados en los equipos.

Algunos equipos han utilizado espacios fuera de la clase, porque este segundo año el aula se quedaba pequeña al crecer el número de alumnos. Los equipos que salían a una pequeña entrada de la clase y al *hall* lo hacían turnándose y todos manifestaban un gran deseo. Parece ser que se sentían muy a gusto y tenían más intimidad.

Se ha utilizado algún espacio fijo en las paredes en el que se colocaban informaciones relativas al trabajo de equipo al que denominamos “**rincón del proyecto**”. También hay en el *corcho* un espacio fijo para realizar en cada sesión la autoevaluación.

Creemos que es necesario ser **flexibles** en este aspecto; el espacio, el número de alumnos, la actividad propuesta... son condicionantes que hay que tener en cuenta.

2. ORGANIZACIÓN INTERNA DE LOS EQUIPOS

2.1. Cargos y roles dentro de cada equipo

A cada miembro se le asigna un cargo dentro del equipo y la tarea que debe realizar, según aparece en la Tabla 6.1.

Las profesoras deciden el cargo para cada niño en función de las características de éste y de los demás miembros de su equipo. Se intenta en un principio, al asignar los cargos en el curso 2002/03, que el rol de coordinador recaiga en el alumno “más brillante” del grupo y el de responsable de material en el alumno con “más dificultades”.

La idea inicial era que estos cargos fueran rotatorios, que es lo que nos indican las teorías cooperativas, pero durante el primer curso no se cambió al no encontrarse el momento adecuado, ya que el proyecto que se realizó duró todo el 2.º y 3.º trimestres. Durante este curso 2003/04 se consiguió realizar los cambios de cargos casi al final del curso y de manera casi simbólica, pero con una buena acogida.

<i>Cargo</i>	<i>Tarea</i>
<i>Coordinador</i>	Anima a los componentes del grupo a realizar el trabajo. Es el portavoz del grupo ante el profesor.
<i>Ayudante del coordinador</i>	Controla el tono de voz para que sea posible trabajar. Controla que no se pierda el tiempo.
<i>Secretario</i>	Toma notas. Rellena las hojas de control del grupo.
<i>Responsable del material</i>	Cuida del material del grupo.

Tabla 6.1. Funciones de los cargos de los equipos.

Al asignar los cargos en este curso 2003/04 se ha intentado que los niños/as tuvieran diferente cargo al desempeñado el año pasado. Además, como se tenía un buen conocimiento de los alumnos en esta forma de trabajo, se buscó el cargo más apropiado para cada uno. En algunos casos se dio el cargo de coordinador a niños tímidos o poco participativos, para que hablaran en más ocasiones en público. A otros que tienen dificultades en traer materiales se les dio el rol de responsables de material... Se considera que se ha acertado plenamente y se ha conseguido en muchos casos lo que se proponía.

2.2. Funciones propias de cada cargo o rol

En la Tabla 6.1 han quedado resumidas las tareas que debe realizar cada niño según su cargo.

El primer año de trabajo en equipo se dio una cartulina a cada alumno donde figuraba, por un lado, su cargo y, por otro lado, sus funciones. Esta cartulina la tenían siempre en su mesa como signo distintivo y con el objetivo de que les sirviera de continuo recuerdo.

Que cada niño asuma su rol no es tarea fácil. Lo van asumiendo poco a poco con la práctica diaria. Hay niños a los que les cuesta más, dependiendo de su personalidad. Por ejemplo, a aquellos coordinadores que son tímidos

y a los que precisamente se les ha asignado ese cargo para poder superar esa circunstancia evidentemente les cuesta más. Hay que recordárselo continuamente, hay que frenar a los compañeros de su equipo que son impulsivos y se muestran impacientes adelantándoseles.

Para todos la figura de **coordinador** es la más importante. Incluso han manifestado que aquellas personas que no son responsables, a las que continuamente hay que llamarles la atención, no pueden ejercer la función de coordinador.

El **ayudante de coordinación** hace las funciones de coordinador cuando éste no está. Lo hacen gustosamente, son como el segundo de a bordo. Se insiste continuamente en la importancia de su tarea de controlar el tono de voz, para que se pueda trabajar correctamente, algo que, por cierto, es bastante difícil de cumplir. Este curso se ha dado este cargo a la alumna con problemas de comportamiento, esperando que le sirva para autocontrolarse.

El **secretario**, cuya misión es la de tomar notas y rellenar los documentos del equipo, algunos días tiene muchísimo trabajo. En algunos equipos llegan a acuerdos y se ayudan en la tarea de copiar o rellenar determinados documentos. Este curso se dio a la alumna

con necesidades educativas especiales el cargo de secretaria, ya que por fin domina la lectoescritura y queríamos que comprobara que realmente se confiaba en ella. Se deseaba que ganase seguridad en sí misma y que vivenciase que es capaz de hacer cosas útiles para ella misma y para los demás.

El **responsable de material** es el encargado de coger y dejar las carpetas o cuadernos de equipo. Normalmente se acuerdan de realizar esta tarea, si bien otras veces tienen que recordárselo sus compañeros. También deben pedir el material a sus compañeros; esto es bastante más difícil. Ellos lo piden, pero no siempre los demás lo tienen.

2.3. Material específico de cada equipo: cuaderno de equipo

Cada equipo tiene su **cuaderno de equipo** (carpeta de tapas de cartón y de dos anillas), donde se guarda todo el material del equipo: dibujos, documentos elaborados por el profesor, informaciones del contenido a trabajar, materiales elaborados por los alumnos, felicitaciones...

Esta carpeta es la primera propiedad común de todos los componentes del grupo. Ellos la personalizan, de manera que ponen el nombre del grupo y los dibujos que cada uno de ellos ha hecho en la portada, la contraportada y las solapas interiores. Es una de las primeras decisiones como grupo qué dibujo poner en cada lugar.

Las carpetas se guardan en un sitio fijo de la clase. Y se utilizan en todas las sesiones de aprendizaje cooperativo. El responsable de material es el encargado de ir a buscarla y de recogerla en cada sesión. Al ser un material tan utilizado, suele deteriorarse.

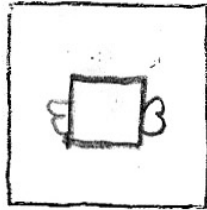
Mantener ordenado el interior de la carpeta es algo difícil. Por eso durante el curso 2002/03 se propuso a los niños realizar unos separadores que les ayudaran a organizar todo el material en distintos apartados:

- ▶ **Organización del grupo.** Aquí van todos los documentos elaborados inicialmente y que son relativos a la organización y funcionamiento de los grupos: normas de funcionamiento, documento de cargos y tareas, plan de equipo.
- ▶ **Organización del proyecto.** Todos los documentos que les servían de guía del proyecto, enumeración de las distintas fases, compromisos que cada miembro tenía respecto a las tareas.
- ▶ **Material elaborado.** Todo el material que como grupo habían preparado resultado de sus investigaciones, dibujos, esquemas, apuntes e informaciones de las exposiciones de sus compañeros.
- ▶ **Evaluaciones.** Las hojas que se utilizaban al principio para que los equipos aprendieran a evaluarse diariamente, evaluaciones individuales sobre el trabajo realizado, revisión del plan de equipo, evaluación final del trabajo en equipo.

Este curso 2003/04 no se les ha propuesto la elaboración de separadores, aunque sí se les ha dado fundas para meter algunos materiales, confiando en que podrían ser capaces de organizarse sin el mandato directo de las profesoras. Se quería fomentar la autonomía, no dejándolos desamparados, ya que previamente se les han dado recursos y entrenado para que se puedan organizar. Se ha observado que algunos equipos han conseguido mantenerlas más ordenadas que otros, han hecho uso de las fundas, han elaborado separadores sin que se les diga explícitamente o han dedicado algún tiempo para organizarlas. Todo ha dependido de la capacidad y el interés de algunos miembros concretos.

2.4. Plan de equipo

Es un documento importantísimo que cada grupo guarda en su carpeta de equipo. Se elabora al principio del trabajo en equipo y ayuda a sus miembros a sentirse más unidos (véase Fig. 6.3).



PLAN DEL EQUIPO

Nombre (o número) del Equipo: Lamera viajera Curso: 3º Grupo:

Año académico: 2002 / 2003 Período: 2º Trimestre

Formado por:

Nombre y apellidos	Responsabilidad dentro del Equipo
<u>Alfonso Gracia</u>	<u>Secretario</u>
<u>Inés Nacarro</u>	<u>Agudante del cordi nados</u>
<u>Jose Felix Hienra</u>	<u>Coordi nador</u>
<u>Sara Pereira</u>	<u>reponsable del material</u>

Objetivos del Equipo	Valoración
Que todos los miembros del equipo progresen en su aprendizaje	
<u>Que nos lleceemos bien entre todos</u>	
<u>Que nos ayudemos entre todos del grupo</u>	
<u>Respetarnos entre todos</u>	

Compromisos personales	Nombre y firma	Valoración
<u>Dejar las cosas</u>	<u>Jose</u>	
<u>No enfadarte</u>	<u>Alfonso</u>	
<u>trabajar mucho</u>	<u>Sara</u>	
<u>Ayudar a los compañeros</u>	<u>Inés</u>	

Valoración final: Fecha: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	Visto Bueno del Profesor:
--	----------------------------------

Figura 6.3. Plan de Equipo de uno de nuestros grupos (documento de Pere Pujolàs).

En él aparecen los nombres de los miembros del equipo con su **cargo o responsabilidad** dentro del equipo.

Encontramos unos **objetivos** para todo el equipo que han sido planificados íntegramente por sus componentes, excepto uno de ellos, que se lo dan las maestras, tomado de la documentación aportada por el Dr. Pere Pujolàs. Este objetivo *es que todos los miembros del equipo progresen en su aprendizaje*. Los objetivos pensados por ellos hacen referencia casi siempre a aspectos de relación: animarse, respetarnos, ayudarnos... Recuerdan en gran medida a las normas necesarias para poder trabajar.

Por otro lado, cada alumno realiza en su plan de equipo un **compromiso personal individual** que debe intentar conseguir durante el tiempo que dure el proyecto. Para que los niños entiendan lo que se les pide, se les dice que piensen en algo que todavía no realizan bien, algún fallo grande o pequeño que crean que sería bueno cambiar y que se sientan con fuerzas de modificarlo en este tiempo. Los compromisos personales son de lo más variado, como se puede ver en el ejemplo de plan de equipo (Fig. 6.3). Todos ellos tienen un especial sentido cuando los relacionamos con la persona correspondiente. Realmente hacen un ejercicio de introspección para autoanalizarse, buscar, elegir y comprometerse a mejorar en un determinado aspecto. Estos compromisos personales van firmados, y se hace gran énfasis en la importancia de lo que firmamos.

A este plan de equipo se va haciendo referencia durante todo el tiempo, aunque no de forma sistemática. En experiencias futuras se debería trabajar más y tenerlo más presente de alguna manera, igual que se ha conseguido hacer con las normas.

Pasado un determinado tiempo, se evalúa. En los dos cursos de trabajo cooperativo se ha llevado a cabo al finalizar los proyectos que se tenían entre manos: los *medios de comunicación y transporte* y el de *las inmobiliarias*, respectivamente. Para ello se utiliza un documento elaborado por las maestras a tal fin (véase Figs. 6.4 y 6.5).

En él valoran cómo han desempeñado el cargo que les fue asignado en el grupo, los objetivos de equipo, sus compromisos personales y el trabajo de equipo en general.

A la hora de evaluar y de que los alumnos se evalúen, parece muy importante que estas valoraciones sean constructivas; por lo tanto, siempre se ponen apartados en los que se puede mejorar; es decir, no hacemos las cosas del todo bien, pero en un futuro esto es posible.

Se puede destacar que las valoraciones que los niños realizan sobre sí mismos son de lo más honesto y sincero; reconocen hasta dónde han llegado y dónde pueden mejorar. En general les gusta el trabajo en equipo, se lo pasan bien, aprenden, disfrutan... Hay algún niño o niña a quien no le gusta demasiado, lo han manifestado en algún momento; pero, sin embargo, cumplen perfectamente con sus obligaciones, aprenden y también disfrutan en múltiples ocasiones.

Además de utilizar este documento específico para valorar el plan de equipo, se utiliza el propio plan de equipo, donde las profesoras anotan las valoraciones y conclusiones finales que se sacan al revisar sus anotaciones y hacer reflexiones conjuntas con todo el equipo sobre la marcha de éste durante ese tiempo. Véase un ejemplo en las Figuras 6.6 (anverso) y 6.7 (reverso), pág. 49.

REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO

Nombre del equipo: La mesa viajera
Proyecto: Comunicación

- ¿Qué tal hemos cumplido nuestro cargo en el grupo?
(Podéis consultar la ficha en la que aparece cada cargo con su responsabilidad)

CARGO	Necesita mejorar porque	Bien porque....
Coordinador: <u>José Félix</u>	<u>No dejó escuchar</u>	<u>Animar</u>
Ayudante del coordinador: <u>Enés</u>	<u>Me enfado con todos</u>	<u>No habla</u>
Secretario: <u>Alfonso</u>	<u>Porque había que recordarle que rellenara la hojas</u>	<u>Poca veces</u>
Responsable del material: <u>Sara</u>	<u>Porque no mete la hojas a la carpeta</u>	<u>A veces coge la carpeta.</u>

- ¿Hemos cumplido los objetivos propuestos como equipo?
(Podéis consultar la ficha en la que aparece vuestro plan de equipo)

OBJETIVOS PROPUESTOS	SI	NO	DEBEMOS MEJORAR PORQUE....
<u>Que no lleceemos bien entre todos</u>	☒	☐	<u>Por que nos enladamos</u>
<u>Que nos ayudemos entre todos del grupo</u>	☒	☐	<u>A veces nos molestamos</u>
<u>Respetarnos entre todos</u>	☒	☐	<u>A veces no lo cumplimos</u>

Figura 6.4. Ejemplo de documento de autoevaluación del trabajo en equipo (anverso).

- ¿Hemos cumplido los compromisos personales que nos marcamos?

(Podéis seguir consultando la ficha del plan de equipo)

Compromiso de:	Necesita mejorar	Bien	Muy bien
José Félix: dejar las cosas		X	
Alfonso: no emborracharse			X
Tres: Ayudar a los compañeros			X
Sara: trabajar mucho		X	

- Valoramos el trabajo de equipo

	Necesita mejorar	Bien	Muy bien
¿Hemos terminado las tareas a tiempo?		X	
¿Hemos aprovechado el tiempo adecuadamente?		X	
¿Hemos progresado todos en nuestro aprendizaje?			X
¿Todos y cada uno de los miembros del equipo nos hemos esforzado lo suficiente?		X	
¿Qué es lo que hemos hecho especialmente bien? buscar información útil			
¿En qué debemos mejorar? en trabajar mejor			

Figura 6.5. Ejemplo de documento de autoevaluación del trabajo en equipo (reverso).

PLAN DE EQUIPO

Nombre del equipo: Los bromistas sin pantalones



OBJETIVOS DEL EQUIPO	VALORACIÓN
Que todos los miembros progresen en su aprendizaje <u>Ayudar a los demás</u>	<u>Todos han progresado. Me haído que ayudar más a un alumno.</u>
<u>No dejar el material en casa</u>	<u>Sobresaliente.</u>
<u>Pensar con todos</u>	<u>Al principio costaba. Ahora van mejor. Notable.</u>
<u>No distraerse</u>	<u>Progresan.</u>
<u>Colaborar con los compañeros</u>	<u>Sobresaliente.</u>

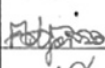
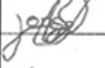
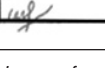
COMPROMISOS PERSONALES	Nombre	Cargo	Firma	VALORACIÓN
<u>A no rechazar</u>	<u>Thais</u>	<u>Coordinadora</u>		<u>Solo el primer día. Sobresaliente.</u>
<u>A no hacer el tonto</u>	<u>Alfonso</u>	<u>Asistente</u>		<u>Progresan. Bien.</u>
<u>A no enfadarme</u>	<u>George</u>	<u>Secretario</u>		<u>Ocasionalmente. (UB)</u>
<u>Tengo que trabajar mucho</u>	<u>Omar</u>	<u>Responsable</u>		<u>UB - Sobresaliente.</u>

Figura 6.6. Ejemplar de un plan de equipo con anotaciones de las profesoras (anverso).

Observaciones:

Es un grupo que está satisfecho de su trabajo y que ha considerado que ha dado un importante salto en el comportamiento".

Al principio les costó un poco.

Consideran que hay un niño un poco "mouido" que está mejorando.

A la única chica del grupo le costó aceptar ser la "única" pero ahora lo ve muy bien y está contenta.

Valoración final: Satisfactorio

Fecha: 25 / Mayo / 2004

Visto bueno del profesor:

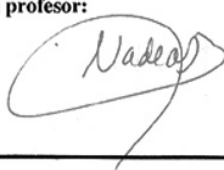


Figura 6.7. Ejemplar de un plan de equipo con anotaciones de las profesoras (reverso).

2.5. Autoevaluación

Al final de cada sesión los equipos deben valorar cómo han trabajado y si han cumplido con sus obligaciones todos y cada uno

de sus miembros. Para aprender a autoevaluarse, al principio del curso 2002/03 se elaboró una ficha que les ayudaba a reflexionar (véase Fig. 6.8).

Nombre del equipo: <u>SSN</u>					
Sesión nº: <u>2</u> día: <u>23-1-03</u>					
Coordinador 	Ayudante del coordinador 	Secretario 	Responsable del material 	Grupo 	
¿Cómo ha ido la sesión? ¿Qué hemos hecho?					
Este grupo a sido el mejor de toda el grupo, y me e portado muy mal, y le e dicho a Sergio una palabrota muy gorda. Sergio se a portado muy rápido bien, y sonas mejor que el grupo, y Nuria Regular:					

Figura 6.8. Ficha de autoevaluación de una sesión de trabajo.

En ella cada miembro se evaluaba con el color verde o azul según se hubiera comportado y hubiera cumplido con las tareas que su cargo le asignaba. El color verde significaba *bien* y el azul, *mal*. El color azul fue sustituido posteriormente por el rojo. Pronto ellos fueron dotando de detalles a esta valoración: mitad rojo mitad verde, rojo con un puntito verde, verde con un puntito rojo. Al final la suma de la valoración de todos los componentes era el resultado final del grupo. Evidentemente, si alguien obtenía algo de rojo en su valoración se veía reflejado en la valoración del grupo. Hay alumnos a los que les resulta más fácil reconocer cómo se han portado y a otros mucho menos. Durante todo este tiempo de trabajo

se ha visto una evolución en este aspecto, los enfados son cada vez más anecdóticos por esta cuestión.

También se les hacían unas preguntas sobre lo que se había hecho durante la sesión y cómo había ido, lo cual les ayudaba a recapitular.

Poco a poco se fue abandonando el uso de estos documentos porque requerían mucho tiempo, factor del que siempre se iba muy escaso. Además los chavales fueron aprendiendo a autoevaluarse sin guía. Se sustituyeron estas fichas de evaluación del grupo por una ficha de control de los grupos que se colocaba en el corcho a la vista de todos. Véase un ejemplo en la Figura 6.9.

Control de los grupos							
	El Trébol	Los Multiplicadores	Los Simpson	El pájaro loco	Los pinchabichis	El diablo rojo	Los bromistas sin pantalones
Fecha: 20, 11, 03							
Fecha: 25, 11, 03							
Fecha: 11, 12, 03							
Fecha: 13, 1, 04							
Fecha: 15, 1, 04							
Fecha: 20, 1, 04							
22-1/04							

Figura 6.9. Ejemplo de ficha de control para realizar la autoevaluación mediante un código de colores.

Al final de cada sesión se guardaban unos 5 o 10 minutos para que cada equipo dijera su valoración. Si todos los demás equipos y las profesoras estaban de acuerdo, se ponía en el corcho (rojo, verde o las múltiples variaciones). Normalmente son bastante sinceros y admitían sin alterarse las observaciones que los demás les hacían.

Durante el curso 2003/04 se ha cargado esta actividad de una gran motivación a través de la **consecución de premios**. Cuando los equipos consiguen seis sesiones seguidas de evaluación positiva, se les premia. Estos premios son felicitaciones personalizadas con sus fotos, sus nombres, el nombre del equipo, dibujos o pegatinas, bien para todo el equipo o bien individuales.

La siguiente vez deben conseguir siete sesiones seguidas. Hay equipos que han obtenido su segundo premio y han ido en busca del tercero. Sin embargo, ha habido otros que no han conseguido ninguno, pero lo han intentado. Esta pequeña recompensa ha supuesto una gran motivación para ellos.

También como grupo clase se les ha propuesto un premio: el día que todos los equipos consi-

guen valoración positiva o sea "línea verde", hay premio para toda la clase. Esto se consiguió en el segundo trimestre y se celebró yendo a la sala de ordenadores a ver una presentación de PowerPoint que habían preparado las profesoras sobre el trabajo del curso pasado. Para ellos fue una gran fiesta. Para la siguiente celebración se les exigió dos sesiones con calificación positiva de todos los equipos, lo que se consiguió en el tercer trimestre y que se celebró acabando de ver la presentación sobre aprendizaje cooperativo realizado el curso anterior, en el que ellos eran los protagonistas.

2.6. Celebraciones y recompensas

Se ha visto que era necesario que, para que hubiera estructura de aprendizaje cooperativo, se diera la interdependencia positiva entre sus miembros, y una de las formas es la interdependencia positiva en la recompensa/celebración. Ya se ha visto la importancia que han cobrado los premios a los equipos y a la clase en el apartado anterior. Pero además ha habido otros momentos en los que se ha tenido en cuenta este aspecto.

En el curso 2002/03 las profesoras entregaron unas felicitaciones personalizadas a cada equipo, sin previo aviso, como reconocimiento al gran esfuerzo que estaban realizando para poder trabajar en equipo. Estas felicitaciones fueron recibidas con gran entusiasmo por parte de los alumnos y fueron guardadas dentro de la carpeta de equipo. A continuación podemos ver un ejemplo (Fig. 6.10).

Se ha llevado a cabo alguna actividad cuya realización suponía para ellos intrínsecamente un premio, como, por ejemplo, un concurso y unas jornadas sobre medios de comunicación y transportes en el curso 2002/03, y una jornada de ventas de inmobiliarias en el 2003/04. Era tal la motivación y lo divertido que les resultaba, que su realización los recompensaba y los niños solicitaban que se repitiera la experiencia.

Ha habido premios a actividades concretas, como un concurso de problemas por equipos en el que cada equipo recibía un diploma con

su puntuación final y un objeto relacionado con el proyecto que se finalizaba en ese momento, de detectives en busca de las matemáticas en el mundo real. En este tipo de actividades han tenido información completa de los resultados individuales y los grupales finales, comprobando la aportación individual de cada niño a su equipo.

Continuamente durante el transcurso de la experiencia, en el día a día las maestras se prodigan en valoraciones y reconocimientos en los distintos planos: curriculares, de habilidades sociales, de comportamiento... en los que va avanzando cada niño en particular y cada grupo concreto. Y se anima a que los alumnos también verbalicen en voz alta esos avances propios y de sus compañeros. Por tanto, las recompensas no sólo las ofrecen los adultos, sino que los propios niños se sienten partícipes de ellas.

También ha habido ocasiones de celebración conjunta de toda la clase, como ya se ha explicado en el punto anterior.

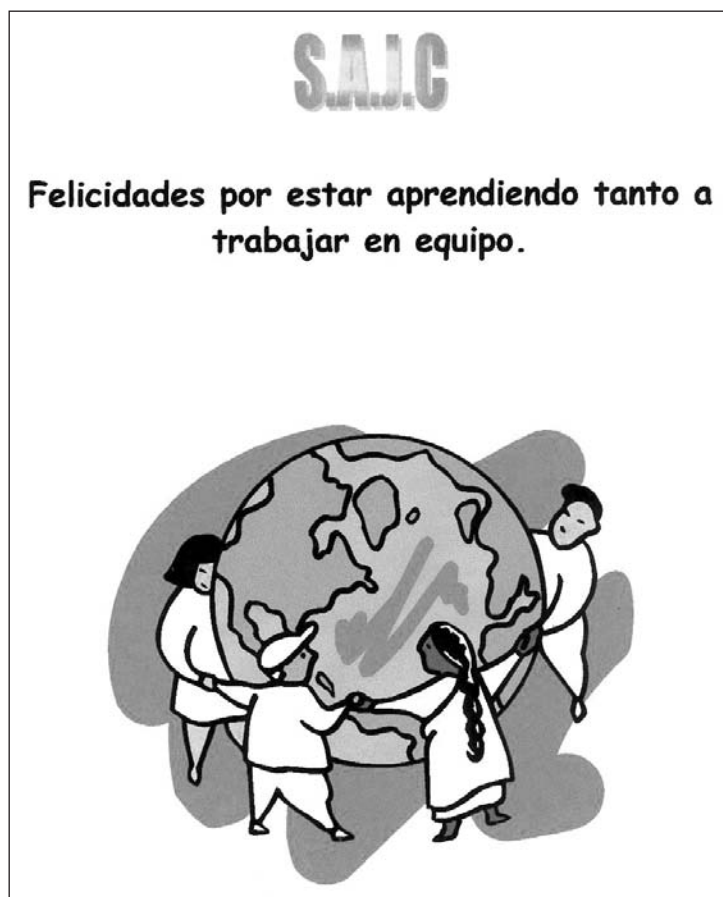
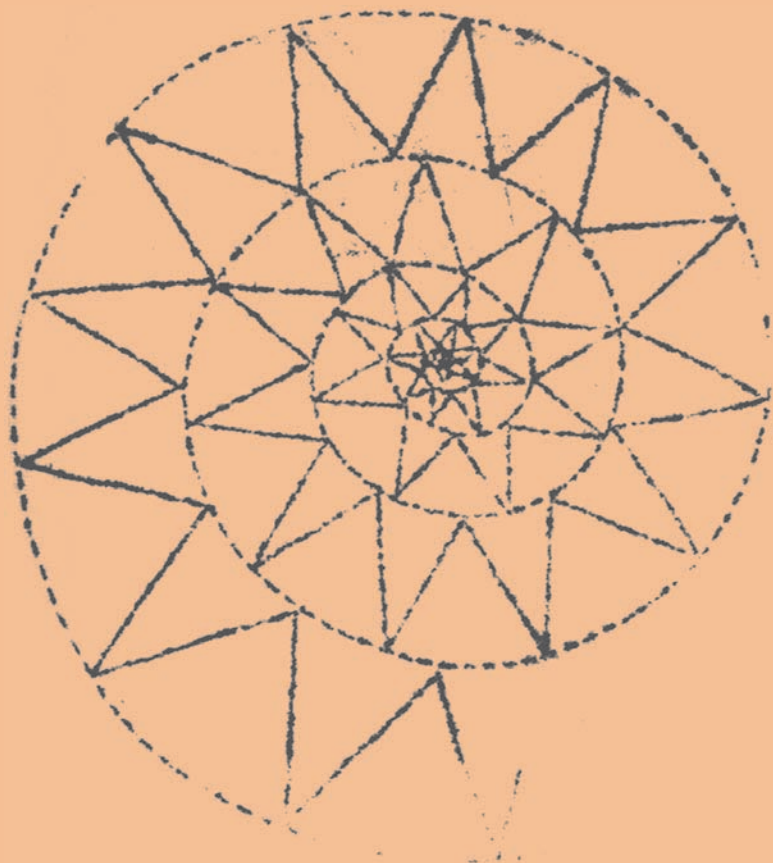


Figura 6.10. Ejemplo de tarjeta de felicitación personalizada entregada a uno de los equipos.



Técnicas de trabajo cooperativo que se han utilizado

Técnicas de trabajo cooperativo que se han utilizado

A lo largo de esta tarea, en el desarrollo de estas experiencias, y al ritmo de la evolución de los alumnos y de las profesoras en lo que se refiere al trabajo cooperativo, se han ido intercalando diferentes técnicas. La mayoría de ellas se basan en las propuestas por Pere Pujolàs, aunque en ocasiones se hagan variaciones o aportaciones ajustándolas a las propias necesidades y a las características de las diferentes situaciones de aprendizaje que se han ido produciendo.

Se considera importante destacar el hecho de que en todas las experiencias se ha dado una importancia crucial al gran grupo, entendiendo que, a pesar de que los alumnos se agrupen en equipos más pequeños, es la clase la destinataria o la beneficiaria principal de todo lo que ocurre en el aula. Todos aportan algo a la clase, es decir, todos pueden aportar algo a los demás.

En este trabajo ha sido fundamental **la técnica de grupos de investigación**, ya explicada en el Apartado 3, *Principios metodológicos*, de la cual se puede describir, por ejemplo, la experiencia realizada en el proyecto de medios de comunicación y de transporte que se realizaba durante todo el primer curso y que se trabajaba con los alumnos a través de trabajo cooperativo:

- ▶ Los alumnos eligieron subtemas (en función de sus intereses algunos grupos, por decisión del coordinador, por sorteo...) dentro del tema general de los medios de comunicación y de transporte.
- ▶ Se planificó la forma de trabajo.
- ▶ Se desarrolló el plan de trabajo.

- ▶ Los alumnos analizaron y sintetizaron la información obtenida y la presentaron al resto de la clase.
- ▶ Una vez expuesto el trabajo, se plantearon dudas y preguntas o ampliaciones que surgieron.
- ▶ Las profesoras y los alumnos realizaron conjuntamente la evaluación del trabajo individual y del grupo.

Se pudo comprobar, en efecto, que la estructura de esta técnica favorece que cada alumno pueda desarrollar aquello que le interesa más, o aquello para lo que se siente más preparado.

Esta técnica queda en esta experiencia vinculada a otras técnicas, como, por ejemplo, a una **adaptación o variación de la TGT** (*Teams-Games Tournaments*, equipos cooperativos y juegos de torneo). En este caso se realizó un torneo en el que se mantienen los grupos heterogéneos de base. Cada equipo crea tarjetas con preguntas sobre el subtema que les corresponde. El grupo clase participa en un concurso, una especie de juego de la oca, en el que la caída en una u otra casilla te indica que has de tomar una de las tarjetas relacionadas con los medios de comunicación, o bien con los de transporte. Cada grupo al completo tiene que contestar a las preguntas que le correspondan, entendiendo que toda la clase domina ya el tema general.

Cada una de estas técnicas se vincula con otras. A partir de estos trabajos, se organiza, por ejemplo, una jornada en la que los alumnos de 3.º, conocedores ya en profundidad de

los medios de comunicación y transporte, han de “enseñar” a sus compañeros de primero todo aquello que saben. Estamos ante la técnica de **tutoría entre iguales**. Los alumnos tutores responden a las demandas de ayuda de sus compañeros y esta ayuda debe centrarse en explicaciones sobre el proceso de resolución de un problema o situación de aprendizaje, y nunca en la simple presentación de soluciones.

Esta técnica, sin embargo, se ha producido constantemente a lo largo de las diferentes sesiones de trabajo cooperativo. Los alumnos han ido aprendiendo y se han ido habituando a favorecer dentro de sus respectivos equipos que todos los alumnos progresen en su aprendizaje, ofreciéndose ayuda y, en ocasiones, actuando como auténticos tutores o guías de un compañero.

Esto ocurrió también en el proyecto de matemáticas sobre agencias inmobiliarias: que, por ejemplo, una alumna, ante una determinada tarea que domina, se constituya como tutora de todo su grupo, responda a sus demandas de ayuda y dirija las diferentes tareas.

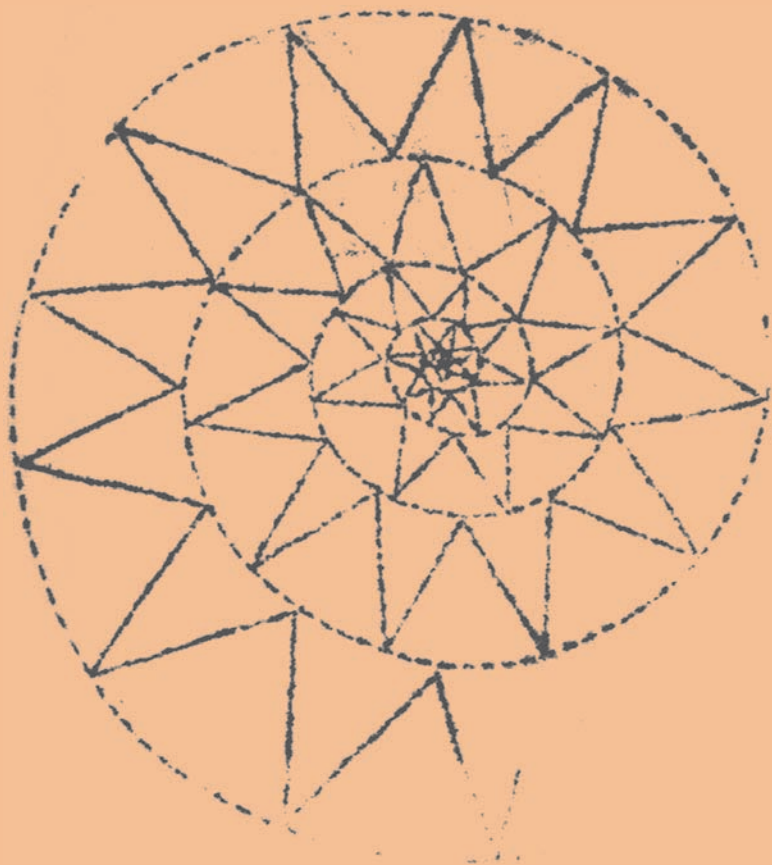
Se ha utilizado también la **técnica del rompecabezas** (*jigsaw*) al desarrollar el proyecto sobre inmobiliarias. En este caso, se adjudicó a cada miembro de cada grupo la tarea de buscar información sobre una parte del tema, a unos sobre los chalets, a otros sobre las casas, a otros sobre los pisos y a otros sobre los apartamentos. Se trataba de formar expertos sobre cada uno de estos subtemas. Los integrantes de los distintos equipos que han estudiado el mismo tema deben ahondar en la información, crear un material, clarificar dudas... Después cada uno de ellos regresa a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar a su grupo la parte que él ha preparado.

De este modo, los alumnos se ven obligados a cooperar, porque cada uno sólo cuenta con “una pieza del rompecabezas” y sus compañeros tienen las otras, que son imprescindibles para completar de forma global el aprendizaje.

En la misma línea, se utilizó **una variante o adaptación de la técnica Jigsaw II**. A estos mismos expertos se les encomienda la tarea, ya en su grupo de origen, de crear posibles ofertas inmobiliarias: ventas de chalets, apartamentos, pisos o casas. Pero en este caso, a diferencia de la técnica anterior, todos los alumnos disponen ya de toda la información, con lo cual no se ven “forzados” a cooperar. Sin embargo, se les anima a cooperar para lograr un mayor éxito del grupo y con el objetivo de poder desarrollar después actividades altamente motivadoras: crear su propio libro de contabilidad o realizar sus propias “ventas” a los alumnos de 3.º en una jornada especial. Lo mismo ocurre a la hora de realizar problemas de matemáticas relacionados con las inmobiliarias, se fomenta la cooperación del grupo. Posteriormente se realiza una prueba individual adaptada al nivel de cada niño, se le exige en función de sus posibilidades. La calificación de cada niño determinará la puntuación grupal en competencia con la puntuación obtenida por los demás grupos.

Por último se quiere destacar la utilización de la técnica **TAI** (*Team Assisted Individualization*, equipos cooperativos e individualización asistida), se trata de que todos los alumnos trabajen sobre lo mismo, pero cada uno de ellos siguiendo un programa específico en función de la evaluación inicial respecto a un determinado tema o tarea. Sería lo que se denomina **plan de personalización de la enseñanza**.

Así, algunos alumnos, por ejemplo la alumna con necesidades educativas especiales, han realizado problemas de matemáticas relacionados con las inmobiliarias como todos los compañeros, pero dichos problemas estaban adaptados a sus niveles de aprendizaje. Los alumnos, conscientes de que es necesario que todos los compañeros progresen en su aprendizaje, se responsabilizan de ayudarse a alcanzar los objetivos personales de cada miembro. Se conjuga así cooperación e individualización.



Fases seguidas

Capítulo 8

Fases seguidas

1. PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO POR PARTE DE LAS PROFESORAS

Los dos años consecutivos en los que se ha trabajado con la metodología de aprendizaje cooperativo se ha empezado con una fase previa de **planificación** en la que las profesoras parten de unos **objetivos** iniciales, ya expuestos en el Apartado 4, *Objetivos*, los cuales fueron haciéndose más ambiciosos a medida que las profesoras y los alumnos se adentraban en la experiencia e iban obteniendo resultados.

Se eligieron unos **contenidos**. El primer curso se trabajó el área de Conocimiento del Medio porque las profesoras se encontraban más seguras y cómodas, y en concreto el tema de "Los medios de comunicación y transporte". En el curso 2003/04 se elige el área de Matemáticas porque significaba un reto para las profesoras, trabajándose dos proyectos: "Detectives en busca de las matemáticas en la vida real" y "Las inmobiliarias".

Se decide trabajar distintas **técnicas**, como se ha visto en el punto anterior, aunque la que inicialmente se elige y en la que más se apoyan las profesoras es en la del **método de proyectos - grupos de investigación**, porque se considera muy interesante y apropiada por la necesaria implicación del alumnado.

Se realizó una **planificación temporal**. En el curso 2002/03 se trabaja de manera sistemática durante el 2.º y 3.º trimestres dos sesiones semanales, una de ellas contando con la

ayuda de la profesora de apoyo a la clase. En el 2003/04 se lleva a cabo la experiencia a lo largo de todo el curso escolar también en dos sesiones semanales, pero esta vez las dos profesoras solas, por cuestión de horario.

Se forman los equipos como ya hemos explicado en el Apartado 6, *Una estructura cooperativa*.

Se planifican los **materiales y documentación inicial**. Se preparan las **carpetas de equipo** donde se guarda todo el material del mismo: dibujos, documentos elaborados por el profesor, informaciones del contenido a trabajar, materiales elaborados por los alumnos, felicitaciones... Así mismo se elaboran los **documentos iniciales** que hacen referencia exclusiva al equipo: carnet, documento de cargos y tareas, de normas, diario de las sesiones, control de los grupos, plan de equipo.

2. FASE INICIAL

Antes de trabajar contenidos puramente curriculares, se dedica un tiempo a preparar el terreno para que los chavales tengan conciencia de equipo.

Para ello se informa de la constitución de los equipos. Ellos tienen que ponerse de acuerdo para elegir un nombre y un logotipo que los represente y con el que se sientan identificados.

Hacen suya la carpeta de equipo que se les entrega. Le colocan dibujos en la portada y

contraportada, así como en las solapas. En ella guardan todo el material conjunto e individual que se trabaja durante estas sesiones, sea del tipo que sea: informativo, organizativo, productivo...

En el curso 2002/03 se entregó a cada niño un **carnet de equipo** que cada uno tuvo que completar con datos personales y del equipo al que pertenecían para crear conciencia de equipo (véase Fig. 8.1).

Logotipo de su grupo:

Firma:

Huella dactilar

Nombre: IRENE
Apellidos: ORTEGA CHUECA
Edad: 8
Color favorito: Morado
Nombre de su grupo: El sol con rizos

Figura 8.1. Ejemplo de carnet de equipo de una de las alumnas.

Se da a cada equipo un documento de **cargos y tareas** donde se le asigna a cada miembro su cargo dentro del equipo y su función.

Durante algunas sesiones se trabaja sobre las normas necesarias para el funcionamiento del trabajo en equipo y posteriormente las propuestas son adoptadas por todos. Estas normas quedan reflejadas en un documento específico de **Normas de funcionamiento**.

Al final de cada sesión se realiza la evaluación de cada equipo. Al principio del curso 2002/03 se les entrenaba en esta actividad ayudándoles a reflexionar sobre lo que habían hecho, a valorar qué tal le había ido en general y en particular a cada uno, con un documento que llamábamos **diario de las sesiones**, visto anteriormente en el punto 2.5, *Autoevaluación*, del Apartado 6. Este documento fue sustituido por uno en el que se evaluaba a todos los equipos, colocado en el corcho de la clase y que también ha sido visto en ese mismo apartado.

Por fin en esta fase inicial cada equipo elabora su **plan de equipo**, donde se planifican unos objetivos para todo el grupo y unos compromisos individuales a conseguir durante el tiempo que dure el proyecto. También se ha

hablado y se ha visto un ejemplo anteriormente en el punto 6.2.4, *Plan de equipo*.

3. PROYECTOS

3.1. Los medios de comunicación y transporte (curso 2002/03)

Cuando se comienza el proyecto no se tenía experiencia en este tipo de metodología. Tampoco se tenía claro cuántas fases iba a tener, ni a dónde se iba a llegar exactamente.

Se preparó un espacio en la clase destinado al **rincón del proyecto**, donde se colocaban materiales elaborados por los equipos, materiales traídos de casa, los esquemas que se preparaban para ayudar a los alumnos a saber los pasos dados, fotografías...

Fase 1.- ¿Qué sabemos toda la clase?

Los alumnos por equipos contestan a esta pregunta, sin que previamente se les haya dado una consigna determinada, y todos lo hacen de la misma manera, elaborando una lista de medios de comunicación y otra de transportes. Esto se pone en común y todos

los equipos tienen todos los medios de comunicación y transporte pensados por toda la clase. Somos un gran equipo: el equipo clase.

Fase 2.– ¿Qué hacemos ahora para profundizar en el tema?

Se sabía mucho sobre medios de comunicación y transporte pero evidentemente se quería saber más. Se les planteó la pregunta: “¿Qué hacemos ahora para profundizar en el tema?”. Se quedaron muy desconcertados; no sabían por dónde continuar. Las maestras se dieron cuenta de que estaban muy acostumbrados a que siempre se les dijera lo que debían hacer y, cuando tenían la oportunidad de dirigir su trabajo, no sabían. Se les proporcionan pistas con cuatro preguntas clave:

- ▶ ¿Qué queremos saber?
- ▶ ¿Cómo nos organizamos cada equipo?
- ▶ ¿Dónde buscamos?
- ▶ ¿Cómo les enseñamos a los demás?

Se llegó a decisiones que marcaron la línea de trabajo posterior. Tres equipos buscarían información sobre medios de comunicación y otros tres sobre medios de transporte. Lo hicieron por sorteo. Dentro de los equipos se organizaron de distinta manera, unos por sorteo, otros eligiendo los temas los coordinadores. Para enseñar a los demás se harían exposiciones y habría un concurso.

Fase 3.– Investigamos

Cada equipo investigó sobre los temas que les habían tocado. Buscaron información utilizando distintas fuentes: libros, revistas, enciclopedias, Internet, personas del entorno, realizaron entrevistas... Se organizaron, se ayudaron, preguntaron lo que no sabían. Y a la vez que trabajaban, todos los días aparecían conflictos entre ellos que había que ir resolviendo.

Al final de la investigación todos los niños tenían un material elaborado sobre el tema que les había tocado. Todos, también la alumna con necesidades educativas especiales, la cual preparó un material sobre los libros ayudada y supervisada por las profesoras y sus compañeros.

Antes de pasar a la siguiente fase se realizó una **evaluación individual** con cada alumno sobre el material elaborado, fijándonos en unas cuestiones planteadas en una plantilla de evaluación que podemos ver en el Apartado 9, *Instrumentos utilizados*. De esta manera los niños se daban cuenta de lo que faltaba o no estaba bien y podían rectificar. Todas las evaluaciones realizadas han sido muy constructivas; siempre estaba presente ese afán de mejora.

Fase 4.– Exposición de los equipos

Cada equipo hizo una exposición sobre los temas trabajados. Salían todos los miembros del equipo a la pizarra y cada uno de ellos contaba a la clase lo que había investigado. Adoptaban el rol de experto y de conferenciante, imitando a las profesoras en muchas ocasiones. Los compañeros de equipo ayudaban al que exponía. A veces utilizaban la pizarra. El resto de la clase y las profesoras mismas levantaban la mano, se les daba la palabra, hacían preguntas que ellos contestaban. Cuando ninguno de ellos lo sabía, los compañeros de la clase podían contestar y ofrecer información complementaria, porque para eso se trataba de un gran equipo. Lo más curioso es que los niños tomaban apuntes. Fue muy interesante, porque a las profesoras les sirvió para ver cómo asimilaban y organizaban la información, en qué aspectos se fijaban más, etc.

La alumna con necesidades educativas especiales también expuso su tema. Fue muy emocionante para las profesoras verla, nerviosa, hablar ante toda la clase, venciendo miedos, siendo escuchada y respetada por todos.

También ella, cuando los demás equipos exponían, tomaba apuntes de aquello que le parecía más interesante.

Fase 5.– Concurso

Cada alumno preparó unas tarjetas-pregunta sobre el tema que dominaba. Las profesoras prepararon un tablero con casillas (medios de transporte, medios de comunicación, sorpresa...). Los equipos participaban tirando un dado, y contestaban una pregunta sobre comunicación o transporte según la casilla en la que habían caído. Si fallaban, retrocedían dos casillas. Había algunas normas, pero la más importante era que contestaba uno del equipo y, antes de hacerlo todos sus miembros, debían ponerse de acuerdo.

Les gustó mucho jugar. Aprendieron de esta manera sobre todos los temas. No se fomentó la competitividad, porque era una actividad en la que intervenía el azar. Al final no hubo ningún ganador, porque nadie consiguió llegar a la meta. Lo divertido fue el camino.

Fase 6.– Compartimos lo que hemos aprendido con los niños de primero

Los alumnos de 3.º se habían convertido en expertos sobre medios de comunicación y transporte. Era un potencial al que había que sacar todavía más partido. Se decidió que sería interesante que prepararan alguna actividad relacionada con el tema para otros niños. Se aprovechó el interés que habían manifestado desde el principio de curso de invitar a la clase a su señorita de primer ciclo y a sus alumnos.

Así que se planteó que cada equipo preparara una actividad más o menos lúdica y no muy larga para los niños de primero. Salieron las siguientes actividades:

- ▶ Adivinanzas.
- ▶ Colorear dibujos.

- ▶ Dominó.
- ▶ Puzzles.
- ▶ Preguntas.
- ▶ Dibujos con números.

Prepararon las actividades, se organizaron, reflexionaron sobre cómo debían actuar teniendo en cuenta las características propias del grupo de primero. Se toma conciencia de que la situación es para todos (profesores y alumnos) una importante fuente de aprendizaje, esto es, de que enseñando también se aprende. Esta situación supone la puesta en práctica en otros de todo lo aprendido hasta ahora. Es la prueba de fuego.

Se pidió a la tutora de 1.º que organizara su clase en seis equipos para que pudieran ir rotando por los diferentes equipos y actividades de 3.º. Esta manera de trabajar está basada en la metodología de **grupos interactivos**, pero con la particularidad de que esos grupos interactivos estaban **tutorizados por otros niños (tutoría entre iguales)**.

La jornada de convivencia entre los dos cursos se llevó a cabo con gran éxito. Se utilizó la sala de usos múltiples, ya que en total estuvieron trabajando a la vez 60 niños. Cada equipo de 3.º organizaba a los niños del equipo de 1.º correspondiente, para que pudieran participar. Se responsabilizaron de todos, consiguieron que les atendieran, les explicaban, los ayudaban, comprobaban que hacían bien las actividades... Las profesoras supervisaron la actividad, pero eran ellos los que tomaban sus decisiones.

Después del trabajo se evaluó la actividad: su planificación, su desarrollo, la actuación de cada equipo, la individual... Otra vez sorprendieron sus reflexiones, su sinceridad. En general les gustó mucho. Habían disfrutado; pero, por otro lado, se habían dado cuenta de que había que tener mucha paciencia y de que el oficio de maestra era muy difícil.

3.2. Detectives en busca de las matemáticas en el mundo real (primer proyecto del curso 2003/04)

Fase 1.– Investigación libre en el entorno

Se les propone investigar dónde podemos encontrar matemáticas en el mundo que nos rodea. Deben hacer un listado, para posteriormente buscar en su entorno y traer ejemplos encontrados. Realizan una exposición de sus investigaciones ante sus compañeros. De esta manera aprendemos unos de otros sobre los precios de los productos, números de teléfono, etiquetas de ropa, códigos de barras, relojes, temperaturas, lotería, monedas, marcadores, precios... Con todo el material aportado se elabora un mural.

Fase 2.– Investigación de un objeto

Se le da un objeto concreto a cada equipo (reloj, agenda, metro, juego de monedas y billetes de euro, báscula, periódico y calendario), para que realicen sus investigaciones, formulen sus hipótesis y se inventen problemas relacionados con ese objeto. Una vez investigado, tienen que explicar a sus compañeros de clase los resultados de sus investigaciones. Vemos un ejemplo a continuación (Figs. 8.2 y 8.3).

Fase 3.– Control-concurso de problemas

Cada niño en la fase anterior ha tenido que inventarse un problema relacionado con el objeto que le ha tocado a su equipo. Se recopilaron problemas de medidas, de tiempo, de peso, de longitud y de dinero. Se les propone un concurso. Los equipos resuelven los problemas. Cada grupo lo hizo como mejor le pareció: los fáciles los dejan para los alumnos con más dificultades, otros realizan un reparto, otros hacen los suyos pero revisan los de los demás, otros no... Después se corrigen y se puntúan como se había acordado y se halla la media. Se les entregó una hoja con los resultados del concurso. Se les

dio un diploma personalizado del puesto en el que había quedado cada equipo y un obsequio relativo al oficio de detectives y su posición en el concurso.

3.3. Las inmobiliarias (segundo proyecto del curso 2003/04)

Se crean expectativas en los alumnos antes de empezar colocando en la entrada a la clase carteles alusivos al nuevo proyecto, pero sin desvelar el nombre ni la actividad concreta de éste.

Fase 1.– Valoración inicial: “¡Cuántas matemáticas sé!”

Los equipos y la clase valoran lo que inicialmente saben sobre los números y sobre las inmobiliarias con un documento diseñado para tal fin.

De esta manera se sabe el punto de partida de cada alumno antes de empezar el proyecto. Los equipos y la clase se plantean qué quieren saber sobre los números y sobre las inmobiliarias, y esto servirá para realizar una valoración final al acabar el proyecto.

A la alumna con necesidades educativas especiales y una de las niñas de compensatoria se les proporciona un documento adaptado que se puede ver a continuación (Figs. 8.4 y 8.5).

Fase 2.– Pensamos sobre los factores que condicionan el precio de las viviendas

Reflexionan por equipos sobre este tema, lanzan sus hipótesis, se comentan entre todos y la clase llega a conclusiones muy interesantes, cercanas a la realidad. Los factores que condicionan el precio de las viviendas son el tipo de vivienda, la calidad, su localización, los metros cuadrados... Esto supone un acercamiento al mundo de las inmobiliarias y de sus productos. Se empieza a calentar motores.

Nombre del equipo y agencia de detectives:



Los demonios rojos.

Ahora ya tenemos claro que el mundo está lleno de matemáticas.

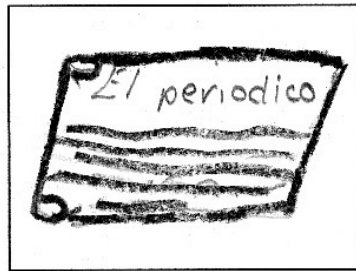
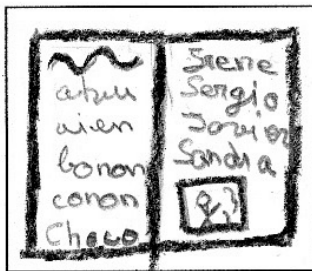
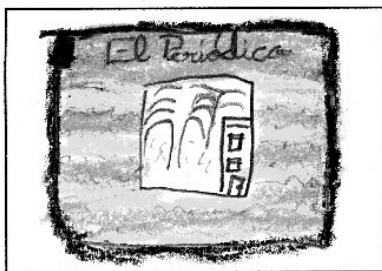
¿De verdad pensáis que podéis actuar como auténticos detectives?



Mirad con lupa matemática el objeto o concepto que os ha tocado. Se trata de:

Periodico: El Periodico.

En primer lugar vamos a tomar “unas fotos” detalladas del objeto. Los detectives es una de las primeras cosas que hacen al empezar una investigación. Se puede hacer en otro papel y pegarlas en estos huecos.



Después hay que observar mucho y llegar a diferentes hipótesis (lo que creemos). Podéis empezar analizando para que sirve este objeto o concepto:

La fecha Numero de pagina.
 El Indice El numero de periodico
 Economia: Franco (ainero)
 Numero de telefono Horarios de buses

Figura 8.2. Ficha para la investigación de un objeto (anverso).

Utilidades: enumeración de ejemplos

Temperaturas
Numeros de cupches
Programacion TVE

Después podemos confirmar nuestras hipótesis preguntando a gente que sepa del tema, consultando diccionarios, enciclopedias, libros de matemáticas, o haciendo experimentos.

Como detectives hemos averiguado que:

El periodico sirve para leer y para informarse de las cosas.

Ahora sería interesante compartir con el resto de agencias de detectives vuestras averiguaciones. Además vais a ponerles a prueba inventando y resolviendo al menos cuatro problemas relacionados con este objeto tan matemático (en otra hoja).

¿CASO RESUELTO?
ENHORABUENA. SOIS
UNA GRAN AGENCIA.

Figura 8.3. Ficha para la investigación de un objeto (reverso).

¡Cuántas matemáticas sé!

Vamos a comenzar un nuevo tema de matemáticas en las sesiones de trabajo por equipos. Pero antes tienes que valorar tus conocimientos, después de un tiempo volveremos a valorarlos y verás como has mejorado.

AUTOEVALUACIÓN INICIAL			VALORACIÓN FINAL	
Fecha: <u>11/11/03</u>			Fecha: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	
	Muy bien	Sé pero debo mejorar	No sé todavía	
1. Se leer y escribir con gran seguridad n ^a de <u>3</u> cifras y quiero aprender hasta <u>4</u>		X		
2. Sé ordenar números de mayor a menor y de menor a mayor de 7 cifras.				
3. Sé ordenar números de mayor a menor y de menor a mayor de 2 y 3 cifras.		X		
4. Sé sumar y restar números (millones).				
5. Sé sumar y restar números de 2 y 3 cifras.	X			
6. Sé multiplicar números (millones).				
7. Sé multiplicar números de 2 y 3 cifras por un número de una cifra.		X		
8. Sé dividir números (millones).				

Figura 8.4. Ficha de autoevaluación inicial y valoración final adaptada por las profesoras para la alumna de NEE y una niña de compensatoria (anverso).

	Muy bien	Sé pero debo mejorar	No sé todavía	
9. Sé resolver problemas con estos números con gran seguridad.			X	
10. Sé inventar problemas relacionados con la vida real con estos números.			X	
11. Sé lo que es una agencia inmobiliaria.			X	
12. Conozco los distintos productos que allí se ofrecen.			X	
13. Sé extraer información de un anuncio de una agencia inmobiliaria.			X	
14. Sé opinar sobre esa información.			X	
15. Sé lo que es y para que sirve un libro de contabilidad.			X	
16. Sé como funciona un libro de contabilidad			X	

Figura 8.5. Ficha de autoevaluación inicial y valoración final adaptada por las profesoras para la alumna de NEE y una niña de compensatoria (reverso).

Fase 3.- Trabajo por grupos de expertos

Los niños se agrupan de otra forma a la habitual; por un lado, los coordinadores; por otro, los ayudantes de coordinación; por otro, secretarios, y por último, responsables de material. Cada nuevo equipo de expertos tiene como objetivo estudiar a fondo uno de los productos ofrecidos por una agencia inmobiliaria (pisos, casas, chalets y apartamentos). Trabajan así durante unas sesiones consultando revistas especializadas, periódicos, etc., y elaboran un

material común. Acabado este tiempo, cada componente del equipo de expertos tiene la información sobre el tema que le ha tocado; vuelve a su equipo de origen e informa a sus compañeros de todo lo que ha aprendido y a su vez aprende del trabajo preparado por éstos.

Para finalizar esta fase, se realiza un control sobre inmobiliarias. Se tienen en cuenta las notas obtenidas por los individuos y se hallan las medias de los componentes del equipo para obtener las notas de los equipos.

Fase 4.- Elaboramos nuestras ofertas

Cada miembro del equipo se ha especializado en un tipo de vivienda; por lo tanto, se les propone que elaboren sus propias ofertas, como máximo ocho cada uno de ellos. En éstas no deben olvidarse algunos datos imprescindibles: precio, metros cuadrados, número de habitaciones, localización, otras características. Además, cada oferta tiene una referencia concreta.

Se hacen las correcciones y se les dan los resultados en una hoja aparte, la cual deben consultar para poder corregir sus errores. Una vez terminadas, se elabora un listado con todas las ofertas del equipo ordenadas de menor a mayor precio.

Fase 5.- Nos entrenamos como agentes inmobiliarios: hacemos problemas

Se preparan cuatro hojas de problemas (rellenas por el anverso y por el reverso) relacionados con el tema de las viviendas (construcción, alquileres, ventas...). En estos problemas tienen que realizar sumas, restas, multiplicaciones, varias operaciones, divisiones de una y dos cifras, hallar la fracción de un número... A cada alumno se le da una hoja distinta para

trabajar; cuando la acaba, pasa a otra. Se pretende que los alumnos se enfrenten a la tarea de manera individual. Pueden ayudarse entre ellos, pero queremos evitar que se copien sin más. Se dedican unas determinadas sesiones a esta tarea. Transcurrido este tiempo, se pasa a otra actividad. Cada alumno ha realizado hasta donde ha podido.

Para las tres niñas que tienen más dificultades, se preparan unos problemas un poco más fáciles de sumas y restas, multiplicaciones por una cifra, concepto de doble, triple y mitad...

Fase 6.- Llevamos la contabilidad de nuestra agencia

A cada equipo se le da una hoja de contabilidad, con los apartados de debe y de haber (véase Fig. 8.6), y por otro lado recibos del banco correspondientes a ingresos y a gastos. Los equipos deben llevar la contabilidad de su agencia, clasifican los recibos en gastos e ingresos y los apuntan en el lugar que les corresponde en la hoja de contabilidad; además van realizando las operaciones correspondientes. Finalmente hallan los beneficios.

DEBE				TOTAL				HABER			
1	9/3/04	Sueldo mes de Febrero	1305'99	€ 1305'99	€	1	9/3/04	Comisión por la venta de la casa "Los Molinos"	1.025	€ 1.025	€
2	11/3/04	Sueldo mes de Febrero	1023'63	€ 2329'62	€	2	9/3/04	Venta de chalet en Utebo	5.600	€ 6.625	€
3	11/3/04	Agua y basura mes de Febrero	10,04	€ 2339'71	€	3	9/3/04	Venta parcela Villa-Dulce de Arriba	2.500	€ 9.125	€
4	11/3/04	Catálogos Febrero	1823'63	€ 4163'34	€	4	11/3/04	Venta de apartamento en Torrevieja	12.600	€ 21.725	€
5	11/3/04	Gas Febrero	165'93	€ 4329'27	€	5	11/3/04	Venta de piso en Calatayud	4000	€ 25.725	€
6	11/3/04	Electricidad mes de Febrero	123'69	€ 4452'96	€	6	11/3/04	Venta casa Santa Engracia	2.009	€ 27.734	€
7	18/3/04	Impresora de color	469'83	€ 4922'79	€	7	11/3/04	Venta chalet de lujo	23.125	€ 50.859	€
8	18/3/04	Comunidad vecinos mes Febrero	18'77	€ 4941'56	€	8	11/3/04	Alquiler piso	630	€ 51.489	€
9	18/3/04	Cuota mes Febrero LIMPIEZA	543'17	€ 5484'73	€	9	11/3/04	Venta chalet en Albarracín	18.000	€ 69.489	€
10	23/3/04	Pedidos mes Febrero PAPELERIA	313'17	€ 5797'90	€	10	11/3/04	Ayuda a las empresas	6.000	€ 75.489	€
11	23/3/04	Sueldo mes Febrero	1243'17	€ 7041'07	€	11	11/3/04	Alquiler mes Febrero	7000	€ 82.489	€
12	23/3/04	Sueldo mes Febrero	1305'93	€ 8347'00	€	12	18/3/04	Alquiler de piso en Gallur	4.25	€ 86.739	€
13	23/3/04	Cuota trimestras fotocopiadora	105,93	€ 8452'93	€	13	18/3/04	Venta casa plaza	5.130	€ 91.869	€
14	23/3/04	Cuota telefono Febrero	618'72	€ 9071'65	€	14	18/3/04	Venta de casa de pueblo con corral	5.000	€ 96.869	€
15		Alquiler local	7000'86	€ 9771'31	€	15	18/3/04	Donación Hacienda	6.025	€ 102.894	€
						16	18/3/04	Esquiadores alquilados por días	3.020	€ 105.914	€
						17	18/3/04	Administración jinca "las nieves"	2.325	€ 108.239	€
						18	23/3/04	Alquiler apartamento Madrid	11.000	€ 119.239	€
						19	23/3/04	Subvención Emprendedores/as	10.000	€ 129.239	€

Figura 8.6. Libro de contabilidad de uno de los equipos.

**Fase 7.- Somos agentes inmobiliarios
y vendemos nuestros productos
a los alumnos de 3.º**

Se prepara una jornada de ventas. Los alumnos que trabajaban de forma cooperativa con las autoras serán los vendedores y los alumnos

de 3.º serán los compradores. Para ello se recuperan las ofertas y el listado de precios elaborados en la Fase 4. Se preparan documentos que nos ayuden a atender a los clientes ("hojas de encargo") y les damos otros documentos necesarios, que son las "hojas de contrato".

¡Cuántas matemáticas sé!

Vamos a comenzar un nuevo tema de matemáticas en las sesiones de trabajo por equipos. Pero antes tienes que valorar tus conocimientos, después de un tiempo volveremos a valorarlos y verás como has mejorado

AUTOEVALUACIÓN INICIAL				VALORACIÓN FINAL
Fecha: <u>10/11/2003</u>				Fecha: <u>29/4/004</u>
	Muy bien	Sé pero debo mejorar	No sé todavía	
1. Se leer y escribir con gran seguridad n ^º de <u>7</u> cifras y quiero aprender hasta <u>10</u> .		X		E aprendido solamente hasta 9. pero quiero aprender hasta 10.
2. Sé ordenar números de mayor a menor y de menor a mayor de 7 cifras.	X			E mejorado mucho
3. Sé sumar y restar números (millones).	X			Perfectamente
4. Sé multiplicar números (millones).	X			E mejorado
5. Sé dividir números (millones).	X			E mejorado
6. Sé resolver problemas con estos números con gran seguridad.		X		E mejorado pero puedo esmerarme mas.
7. Sé inventar problemas relacionados con la vida real con estos números.		X		Si, me salen muy bien

Figura 8.7. Documento de autoevaluación inicial y valoración final una vez rellena esta última (anverso).

	Muy bien	Sé pero debo mejorar	No sé todavía	
8. Sé lo que es una agencia inmobiliaria.	X		X	Perfettamente
9. Conozco los distintos productos que allí se ofrecen.			X	Antes no los sabia y ahora sí.
10. Sé extraer información de un anuncio de una agencia inmobiliaria.			X	Si, e mejorado muchísimo
11. Sé opinar sobre esa información.			X	Si, ya he aprendido
12. Sé lo que es y para que sirve un libro de contabilidad.			X	Antes no, pero ya lo he aprendido
13. Sé como funciona un libro de contabilidad			X	Si, pero me lío un poco

Figura 8.8. Documento de autoevaluación inicial y valoración final una vez rellena esta última (reverso).

Se preparan las ventas realizando dramatizaciones en clase y se anota en la pizarra aquellos aspectos que debemos tener en cuenta para atender correctamente a los clientes.

En una sesión se lleva a cabo la experiencia entre los dos cursos. Las ventas se realizan entre parejas de vendedores y compradores. Cada una sigue unas estrategias según las personas que las componen. Los alumnos de ambos cursos adoptan su papel a la perfección.

Los equipos valoran de manera oral la experiencia en una sesión posterior.

Fase 8.- Evaluamos los resultados finales

Se realiza una valoración sobre lo aprendido en este proyecto. Para eso se retoma el documento de evaluación inicial que utilizamos en la fase 1: "¡Cuántas matemáticas sé!" (véase Figs. 8.7 y 8.8).

Todos señalan que han avanzado en todos los aspectos aunque inicialmente supieran realizarlos. Algunos niños también reconocen los aspectos que les siguen costando y en los que tienen que mejorar.

4. EVALUACIÓN

4.1. Evaluación de las normas

Durante el curso 2003/04 se ha realizado un trabajo sistemático sobre las normas. En esta fase de reflexión, de introspección, de mirar hacia atrás, se propone a los alumnos que se evalúen cada uno respecto a las normas acordadas en clase. Esta evaluación requiere, por una parte, la autoevaluación del propio alumno y, por otra, la valoración de los demás. Cada alumno se enfrenta a cada una de las normas.

En este proceso, como en todos, las profesoras están atentas a sus respuestas, supervisando los resultados, haciéndoles recapacitar en aquellas respuestas con las que no se está de acuerdo. Se intenta que sus respuestas no sean simples, se pretende que tengan un claro carácter reflexivo. Se intenta transmitir a los alumnos el carácter constructivo de las evaluaciones: ofrecen información de los avances y también de aquello en lo que fallamos, para poder mejorar. Una vez hecha esta evaluación personal de las normas, hacen una nueva propuesta de normas, como ya se ha comentado anteriormente. Se puede ver un ejemplo de una **evaluación personal de normas** en el Apartado 9, *Instrumentos*, así como una **nueva propuesta de normas** en el punto 1.2, *Normas de funcionamiento de toda la clase*, del Apartado 6.

4.2. Revisión del plan de equipo

En el curso 2002/03, cuando se acaba la Fase 4 del proyecto se hace un alto para reflexionar sobre el trabajo realizado, en concreto para llevar a cabo la revisión del plan de equipo.

Antes de continuar se considera necesario echar la vista atrás sobre el trabajo en equipo,

sobre cómo habían llevado a cabo los alumnos sus cargos y sus correspondientes tareas, sobre los objetivos y los compromisos personales que habían planteado en sus planes de equipo. Sus reflexiones fueron muy interesantes y casi todas llenas de sinceridad, reconociendo sus fallos y proponiendo mejoras. Se ha visto un ejemplo en el punto 2.4, *Plan de equipo*, del Apartado 6.

También en el curso 2003/04 se ha realizado esa revisión del plan de equipo, una vez acabado el proyecto de las inmobiliarias. Esta revisión se hace concienzudamente, como se ha visto en los ejemplos, y sirve para proponer un nuevo plan de equipo, teniendo en cuenta los resultados satisfactorios, las deficiencias y las necesidades. Se puede ver un ejemplo a continuación en la Figura 8.9.

4.3. Autoevaluación de los alumnos

Se les propone al final del curso 2002/03 que cada alumno se evalúe a sí mismo, su manera de trabajar respecto al trabajo cooperativo, con una serie de preguntas en las que tienen que elegir entre tres opciones y añadir sus observaciones. Para ello se reelabora un documento del Dr. Pere Pujolàs que estaba diseñado para entrenar a los alumnos en el trabajo cooperativo en una fase previa. En este caso se adapta añadiéndole algún ítem y el apartado de observaciones. Véase un ejemplo contestado por uno de los alumnos (Fig. 8.10).

El número total de alumnos/as encuestados fue de 21. En general los niños eligen la opción deseable. Los resultados que se obtienen son buenos. Resumidos, se han recogido en el cuadro 8.1, pág. 75.

PLAN DE EQUIPO JUNIO

NOMBRE DEL EQUIPO:

Actividad Propuesta:

Repetir lo de ser agentes inmobiliarios

Actividad elegida:

LAS INMOBILIARIAS

Nuevos cargos

Fecha: 8/6/04

Coordinador/a	Cristian
Ayudante de coordinador/a	Andres
Secretario/a	Jessica
Encargado/a de material	Ines

Objetivo propuestos

Que todos los miembros del equipo progresen en su aprendizaje.

Que nos salgamos la ultima sesion

Compromisos Personales firmados

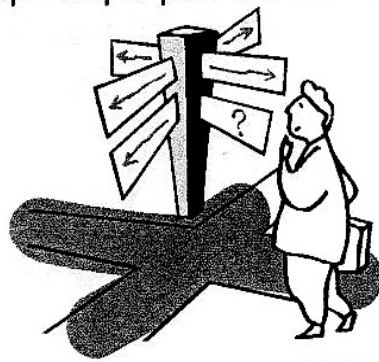
No perder los negocios	Ines
Atender mejor	Andres
Controlarme cuando me entoda	Andres

Figura 8.9. Documento de revisión del plan de equipo.

Cuestionario de habilidades para trabajar en equipo

Nombre: *Cij*

Nombre del grupo al que perteneces: *SAJC*.



-Te habrás dado cuenta después de trabajar durante todo el curso, de que para trabajar en equipo hace falta también mucha reflexión individual, ser honesto con uno mismo y estar dispuesto a cambiar.

-Pensamos que este cuestionario te puede ayudar mucho.

Si quieres conocer tus habilidades para trabajar en equipo y poder mejorarlas, responde con sinceridad a estas preguntas. Marca la opción u opciones que se ajusten más a tu caso y explícalas contando algún ejemplo o anécdota vivida este curso y razona tu elección **(hay que mirar dentro y recordar la realidad)**:

1. Yo cuando trabajo en equipo, soy uno/a de los que...

a- Pasa desapercibido, ni se me ve.

b- Procuro participar en lo que puedo y no "escaparme".

c- Llevo la voz cantante.

Observaciones: *porque me gusta que acuerda*

2. Cuando se trabaja en equipo...

a- Me dejan la parte que no quiere hacer nadie.

b- Aporto la parte que me toca.

c- Procuro decir lo que tiene que hacer cada uno.

Observaciones: *porque si*

Figura 8.10. Cuestionario de habilidades para trabajar en equipo utilizado para autoevaluación (anverso).

3-Cuando se tiene que tomar alguna decisión en el grupo de trabajo...

- a-Mis compañeros/as del equipo ya deciden lo que se tiene que hacer.
- b-Participo en la toma de decisiones y apporto mi punto de vista.
- c-Generalmente se termina haciendo lo que yo digo.

Observaciones:

4-Para que el trabajo en equipo funcione es muy importante que todos opinen, yo...

- a-Difícilmente opino o no opino nada.
- b-Pienso que mi opinión es tan válida como las demás y la apporto.
- c-Pienso que mi opinión es la que vale.

Observaciones: *porque si*

5-¿Con cual de estas situaciones te identificas más?

- a-casi siempre me callo y mantengo una actitud pasiva.
- b-aporto mis ideas.
- c-Me gusta que se haga lo que yo digo.

Observaciones: *porque los demás la hacen mejor*

6-A la hora de ayudar a mis compañeros...

- a-Pienso que debo hacerlo y que es interesante para todos.
- b-Me desespero un poco pero luego merece la pena.
- c-Me pongo de mal humor y suelo acabar enfadado/a.

Observaciones: *porque soy muy despierto*

7-Si mis compañeros me ayudan o "riñen" con bastante razón...

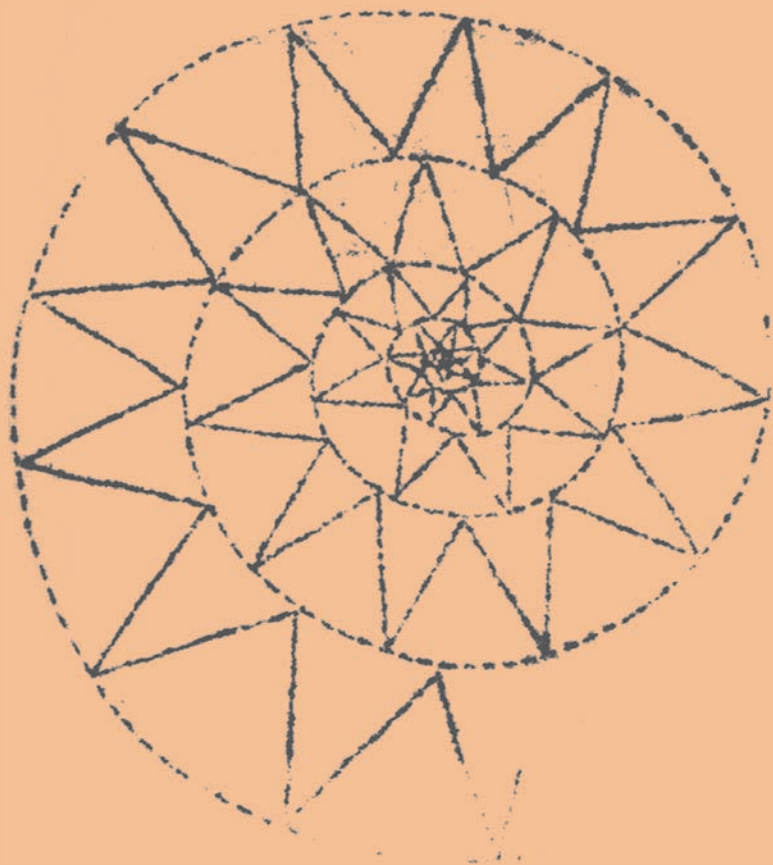
- a-Reconozco lo que he hecho mal aunque me cueste y pido disculpas o repito la tarea. Explico mis razones evitando enfadarme.
- b-Suelo enfadarme, pero al final acepto y razono.
- c-Me pongo enfadadísimo y pienso que deberían meterse en sus asuntos. No hago ni caso y a veces se forma un gran lío.

Observaciones: *porque me reñegan a veces*

Figura 8.11. Cuestionario de habilidades para trabajar en equipo utilizado para autoevaluación (reverso).

- ▶ Cuando trabajan en equipo **procuran participar en lo que pueden** y no “escaparse” (20 personas).
- ▶ Cuando trabajan en equipo **aportan la parte que les toca** (18 personas).
- ▶ Cuando se tiene que tomar alguna decisión en el grupo de trabajo **participan en la toma de decisiones y aportan su punto de vista** (16 personas).
- ▶ Para que el trabajo en equipo funcione es muy **importante que todos opinen, y piensan que su opinión es tan válida como las demás y la aportan** (19 personas).
- ▶ Con la situación que más se identifican es con la de **aportar sus ideas** (18 personas).
- ▶ A la hora de **ayudar a sus compañeros piensan que deben hacerlo y que es interesante para todos** (16 personas).
- ▶ Si sus compañeros les ayudan o “riñen” con bastante razón reconocen lo que han hecho mal, aunque les cueste y piden disculpas o repiten la tarea. Explican sus razones evitando enfadarse (14 personas).

Cuadro 8.1. Síntesis de la tabla de resultados del cuestionario recogido en Figuras 8.10 y 8.11.



Instrumentos utilizados

Instrumentos utilizados

Como se ha podido apreciar en el desarrollo de estas experiencias de aprendizaje cooperativo, los instrumentos utilizados han sido abundantes y muy variados. Muchos son copia y/o adaptación de documentos del Dr. Pere Pujolàs; otros han sido creados por las profesoras o por los propios alumnos. Se exponen en los siguientes puntos.

1. RINCONES DE LOS PROYECTOS

En estos rincones se han ido exponiendo las diferentes fases de cada proyecto. Es decir, el momento del proceso global en el que se encontraban profesoras y alumnos, tal y como aparecen en este trabajo, en el apartado anterior (8, *Fases seguidas*). La exposición de estas fases tiene por objeto que todos los alumnos conozcan en todo momento qué se está haciendo y para qué, así como la responsabilidad de su grupo dentro del gran grupo clase.

El rincón tiene también la función de motivar, ya que en él se exponen también diferentes objetos relacionados con el tema de trabajo: juguetes, billetes de tren, planos, objetos antiguos, libros de viajes, periódicos... en su mayoría traídos por los alumnos de casa.

También ha tenido el importante objetivo de crear expectativas en los alumnos, sugiriendo aspectos motivadores de los nuevos contenidos a trabajar. Así, por ejemplo, crearon una gran curiosidad en los alumnos los grandes planos de viviendas reales que se colgaron en la pared antes de comenzar el tema de matemáticas sobre agencias inmobiliarias.

2. CUADERNO DE EQUIPO

Ya se han descrito las características de este cuaderno dentro del punto 2, *Organización interna de los equipos*, del Apartado 6. Es importante destacarlo como instrumento, ya que da soporte a casi todos los documentos del equipo que son sus instrumentos de trabajo.

3. DOCUMENTOS DE EQUIPO

Estos documentos tienen la función de recoger toda la información relacionada con el funcionamiento interno de cada equipo y del gran grupo clase. Se encuentran en las carpetas de trabajo de cada equipo y han de estar muy presentes en todas las sesiones. Hacen referencia al cargo de cada miembro, a las funciones de cada cargo, a las normas de funcionamiento del equipo y del gran grupo clase, a los compromisos personales de cada miembro y al plan del equipo en general. Algunos de estos documentos pueden verse dentro del Apartado 6 (punto 2, *Organización interna de los equipos*):

- ▶ Documento de cargos y tareas.
- ▶ Documento de normas de funcionamiento.
- ▶ Plan de equipo.

Se pueden encontrar ejemplos para trabajar en los Anexos 1, 2 y 3, respectivamente.

4. DOCUMENTOS ORGANIZATIVOS DE LA ACTIVIDAD O DEL PROYECTO

Recogen compromisos de cada equipo respecto al tema general trabajado por la clase,

compromisos de cada miembro respecto a la tarea, aspectos organizativos de la clase y de cada grupo, alusiones a las fuentes de información de cada equipo...

La mayoría están realizados por las profesoras y los equipos deben rellenar los datos corres-

pondientes, aunque en ocasiones son contruidos por los propios equipos, respondiendo a preguntas tales como: "¿Cómo nos organizamos?". Se ve a continuación un ejemplo utilizado por uno de los equipos (Fig. 9.1). Es posible encontrar este documento en blanco en el Anexo 4.

FASE 3

INVESTIGAMOS



GRUPO: SJND

TEMA A INVESTIGAR: Medios de comunicación

Buscamos información sobre:

Fax
Revista
Televisión
Internet

Componente del grupo	Tarea	Valoración
<u>Jonán</u>	información Fax	MB
<u>Sergio</u>	información revista	B
<u>Sergio</u>	información televisión	B
<u>Nuria</u>	Información internet	B

Se han esforzado mucho en trabajar en equipo a pesar de las dificultades. Han elaborado un material aceptable.

Figura 9.1. Documento organizativo de actividad o proyecto.

5. MATERIALES CON LA TEMÁTICA DE TRABAJO

Algunos son instrumentos clarificadores o sintetizadores que tienen por objeto recoger de una forma ordenada y clara los distintos contenidos alcanzados por los equipos. Así, por ejemplo, se realizó un catálogo de ofertas de inmuebles para cada equipo, en el que los alumnos iban recopilando información sobre los diferentes inmuebles que "ofertaba" su agencia. En este catálogo, los alumnos tienen ordenados sus precios, adjudicando una referencia concreta a cada

inmueble y un listado de precios ordenados de más baratos a más caros.

También cuentan con un "libro de contabilidad de la agencia" en el que se registran tanto los ingresos como los gastos en función de recibos y cheques creados por las maestras. Este documento puede verse en el apartado anterior, en la Fase 6 del proyecto sobre agencias inmobiliarias (Fig. 8.6).

Otros documentos son creados de forma abierta por los propios equipos. En ellos se recoge información, por ejemplo, sobre un medio de comunicación o transporte en particular (véase Fig. 9.2).

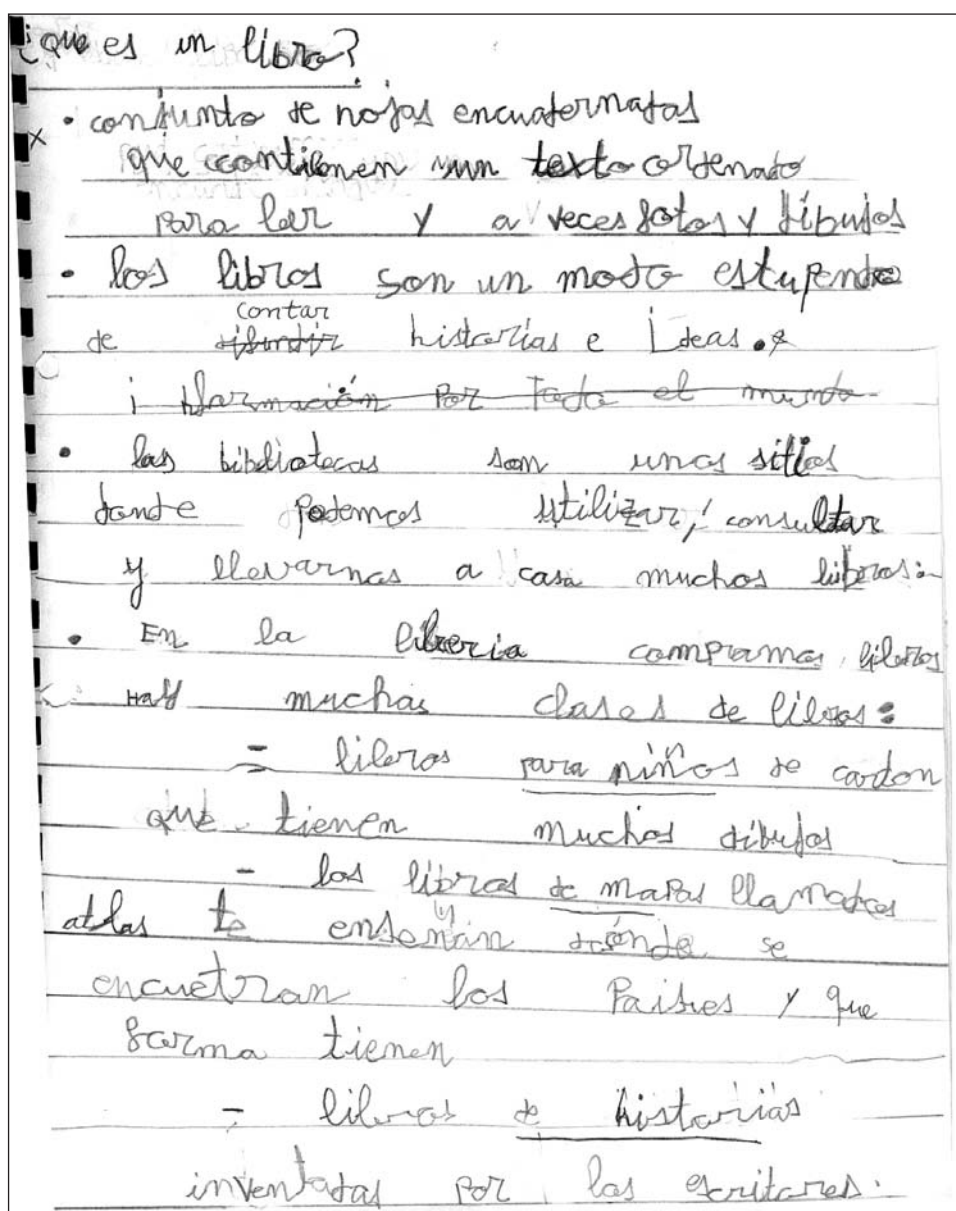


Figura 9.2. Material elaborado por la alumna con necesidades educativas especiales (curso 2002/03).

También existen otros instrumentos que permiten a los alumnos entrenarse en alguna estrategia concreta, como pueden ser problemas relacionados con las agencias inmobiliarias. Toman la forma de bancos de actividades graduadas y adaptadas a las características de cada niño, o bien de cuestionarios en forma de tarjetas creadas por los alumnos para el resto de sus compañeros, en relación al trabajo realizado por el equipo correspondiente y que será un elemento fundamental de otras actividades: concurso, exposiciones al gran grupo, jornadas con alumnos de otras clases...

Hay que destacar también otros instrumentos que han servido para dar forma o desarrollar actividades de gran grupo y de grupos interactivos, como son la creación de **carteles de las agencias inmobiliarias** (mesa y nombre del equipo-agencia) y de las distintas **zonas de trabajo sobre medios de comunicación y transporte** (dónde se encuentra el equipo, los participantes y los diferentes materiales creados por los alumnos: puzzles, cuestionarios, dominó...), "**tablero de la oca de los transportes**" creado por las profesoras con fichas de preguntas elaboradas por los alumnos... (véase Fig. 9.3).

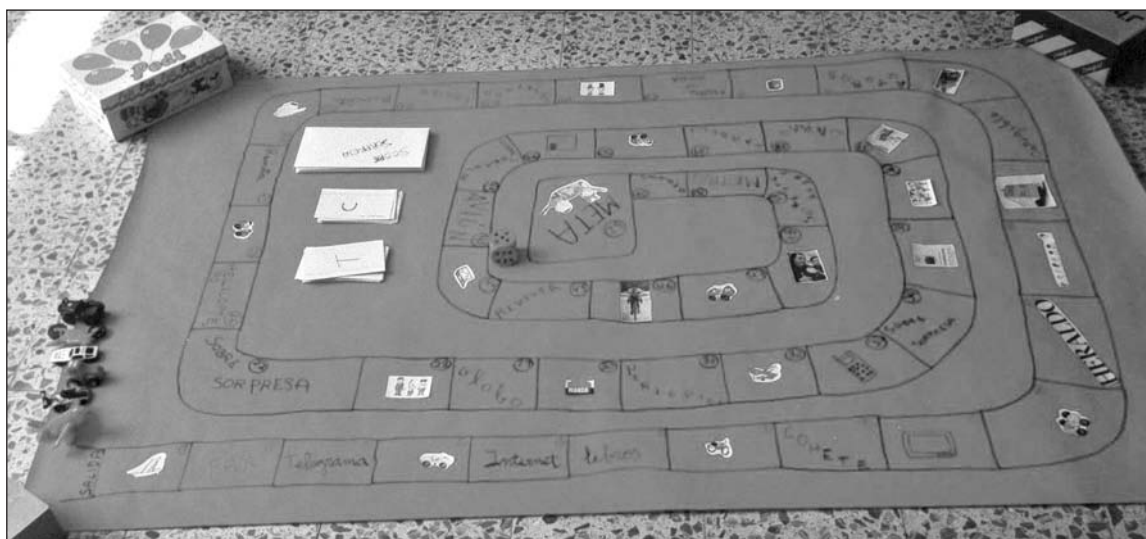


Figura 9.3. Tablero de los medios de comunicación y transporte.

6. MATERIALES Y DOCUMENTOS MOTIVADORES O DE FELICITACIÓN Y RECOMPENSA

Se trata por un lado de los "**premios**" que los alumnos y los equipos reciben como **felicitación**. Puede ser alguna golosina con formas sugerentes, por ejemplo una lupa de juguete con pequeños caramelos dentro "por ser unos auténticos detectives matemáticos". También un trofeo para todo el equipo en el que aparecen todas sus fotos, el nombre del equipo y alguna frase o dibujo relacionado con el trabajo cooperativo. Hemos visto un ejemplo en el Apartado 6 (punto 2.6, *Celebraciones y recompensas*).

También tienen gran importancia instrumentos motivadores como, por ejemplo, el **carnet** de equipo que aparece en el apartado anterior, en la fase inicial o de motivación, o el logotipo y el nombre de equipo que aparece en todos los documentos y materiales.

7. DOCUMENTOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR

Evaluación inicial

Algunos de ellos están adaptados a las características o necesidades de cada alumno, así, en el documento "**¡Cuántas matemáticas**

sé!", encontramos dos modalidades: uno sería el documento general para gran parte de la clase, y el otro, con algún apartado sombreado, estaría adaptado a, por ejemplo, la alumna con necesidades educativas especiales. Este documento tiene una casilla para la evaluación curricular final; por consiguiente, sirve tanto para que los alumnos conozcan su punto de partida como para que valoren su evolución, sus avances y sus dificultades y aquello en lo que deben seguir trabajando. Un ejemplo de este documento podemos verlo en el punto 3.3, *Las inmobiliarias (segundo proyecto del curso 2003/04)*, del Apartado 8.

También existen documentos creados por los propios equipos, que responden a cuestiones tales como: "¿Qué sabe mi equipo de los medios de comunicación y de transporte?" o "¿Qué factores cree la clase que condicionan el precio de la vivienda?". Evalúan igualmente el punto de partida de los alumnos.

Evaluación final

Está dirigida a que los alumnos valoren su trabajo, sus avances y dificultades desde el punto de vista curricular al finalizar un proyecto.

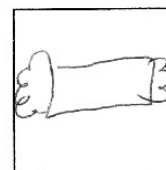
Como ya se ha dicho, en el documento "**¡Cuántas matemáticas sé!**" citado anterior-

mente existe una casilla para la evaluación curricular final. Los alumnos pueden comprobar que el esfuerzo de todos y cada uno de ellos supone unos avances respecto al punto de partida y les hace más conscientes de su papel protagonista y activo en el aprendizaje de los contenidos trabajados.

En el curso 2002/03 se trabajó al finalizar el proyecto sobre medios de comunicación y transporte un **documento de evaluación final del alumno**. Se trataba de que cada alumno se entrevistase con una de las profesoras, primero de forma individual, y posteriormente haciendo partícipes a los miembros de su equipo. A esta evaluación se le dio un carácter de gran seriedad y rigurosidad.

Se pedía a los niños que reflexionaran sobre cuestiones relacionadas con los contenidos trabajados, y valorasen sus aportaciones y avances de forma cuantitativa y cualitativa. Por último, todo el grupo era informado y se debatía sobre posibles dudas o aportaciones añadidas por los compañeros. La profesora responsable hacía una valoración cualitativa y se añadían las firmas de todas las personas implicadas. A continuación se puede ver un ejemplo en las Figuras 9.4 y 9.5. También se puede encontrar un ejemplar en blanco en el Anexo 5.

EVALUACIÓN DEL ALUMNO - FASE 3: INVESTIGAMOS



PROYECTO: Los medios de comunicación y transportes

Nombre del Alumno: Ines Navarro Navarro

Nombre de su grupo: La mesa viajera

Fecha: 27-28-2003

Tema que me ha tocado investigar: Comunicación

¿Qué he hecho?

Valora tu trabajo de 0 a 10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- ¿He explicado lo qué es?	X									
- ¿He explicado para qué sirve?										X
- ¿He explicado cómo funciona?	X							X		
- ¿He explicado los tipos?							X			
- ¿He explicado algunas peculiaridades?	X									

¿Cómo lo he hecho?

- ¿He buscado mucha, poca o bastante información?

bastante

- ¿Me han ayudado en casa?

Si

¿Cómo?

Sacamos cosas del ordenador

- ¿Lo he explicado con mis palabras o sólo he copiado o pegado la información? Lo he explicado con mis palabras

- ¿Lo he entendido todo? Si

Figura 9.4. Ficha de evaluación final de una alumna (anverso).

Valoración	Escribe tus opiniones	
-Me ha gustado mucho porque....	aprendemos a buscar en los libros ect	
-No me ha gustado porque...	Los de mi grupo se han portado un poco mal	
-Me ha costado.....	Ponernos de acuerdo	
-Yo cambiaría....	que Alfonso sea mas bueno	
-Además...		

VALORACIÓN: Han trabajado muy bien. Te falta información sobre ¿dónde es? ¿qué tipo hay?		
Firma de la profesora:	Firma de los compañeros del grupo:	Firma de los padres del alumno:

Figura 9.5. Ficha de evaluación final de una alumna (reverso).

8. DOCUMENTOS PARA EVALUAR EL FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO

Diario de las sesiones

Es un documento realizado por la especialista en Pedagogía Terapéutica que recoge los aspectos esenciales de cada sesión, facilitando su análisis y evaluación posterior, así como los ajustes y adaptaciones pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Revisión del plan de equipo

Podemos encontrar en el punto 2.4, *Plan de equipo*, del Apartado 6 el documento del mismo nombre (Fig. 6.2) y el que aparece a continuación de éste, "Reflexión sobre el trabajo en equipo" (Figs. 6.3 y 6.4). Ambos documentos favorecen la reflexión de los alumnos como miembros de un equipo cooperativo. Se incluye un ejemplar de estos documentos en el Anexo 6.

Fichas de evaluación de equipo

Documento que aparece en el Apartado 6 (punto 2.5, *Autoevaluación*) y hace referencia

tanto a la autoevaluación como a la evaluación del grupo como tal. Contiene un apartado de observaciones. Tiene lugar al final de cada sesión. Podemos encontrar un ejemplar en blanco de este documento en el Anexo 7.

Ficha de control de equipos

Poco a poco se fue abandonando el uso de los documentos anteriores porque requerían mucho tiempo y siempre se iba muy escaso de éste. Además los chavales fueron aprendiendo a autoevaluarse sin guía. Se sustituyeron estas fichas de evaluación del grupo por una ficha de control de los grupos que se colocó en el corcho a la vista de todos. Se encuentra descrita y se puede ver un ejemplo en el mismo punto 2.5 arriba citado, *Autoevaluación* (Apartado 6). También se encuentra un ejemplar en blanco en el Anexo 8.

Documentos de autoevaluación y de objetivos de mejora en el ámbito del grupo cooperativo

Cabe destacar documentos tales como el **cuestionario de habilidades para trabajar en equipo** y la **tabla de resultados** para el debate y la reflexión en el gran grupo en la que se contabilizan el número de alumnos que se decantan por cada opción del cuestionario y los comentarios que adjuntan. Tanto el cuestionario como la tabla puede verse en el Apartado 8 (punto 4.3, *Autoevaluación de los alumnos*). También se encuentra un ejemplar en blanco en el Anexo 9.

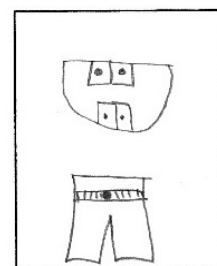
Se propone al final del curso 2002/03 que cada alumno se evalúe a sí mismo, su manera

de trabajar respecto al trabajo cooperativo, con una serie de preguntas en las que tienen que elegir entre tres opciones y añadir sus observaciones. Para ello se reelaboró un documento del Dr. Pere Pujolàs que estaba diseñado para entrenar a los alumnos en el trabajo cooperativo en una fase previa. Se adaptó a la propia situación añadiéndole algún ítem y el apartado de observaciones.

Otra modalidad, que se emplea actualmente en el curso 2003/04 es el documento que se denomina **Evaluación Personal de Normas**. Es una adaptación de diferentes documentos del Dr. Pere Pujolàs y aporta algunos elementos que se consideran oportunos en la dinámica de esta aula: favorece la evaluación individual, con el respaldo, el asesoramiento y el punto de vista de los compañeros de equipo. Se pide a cada equipo que evalúe a cada componente del equipo respecto a las normas acordadas hasta el momento. Se les señala que la evaluación debe reflejar el grado de avance de cada niño, el porqué y las razones de las dificultades surgidas. Así mismo se les pide que hagan propuestas de soluciones o trucos para cada niño y para cada norma que sean beneficiosas para el niño, el equipo y la clase en general. En otro documento, **Propuesta de normas**, se pide al grupo que proponga nuevas normas para su equipo y/o que mantenga aquellas ya trabajadas si lo consideran necesario. Se ve a continuación un ejemplo de **Evaluación Personal de Normas** (Figs. 9.6 y 9.7). En el Apartado 6 (punto 1.2, *Normas de funcionamiento del grupo clase*), se ha visto un ejemplo de **Propuesta de normas** (Figs. 6.1 y 6.2). Ambos documentos se pueden encontrar en blanco en los Anexos 10 y 11, respectivamente.

EVALUACIÓN PERSONAL DE NORMAS

7.2



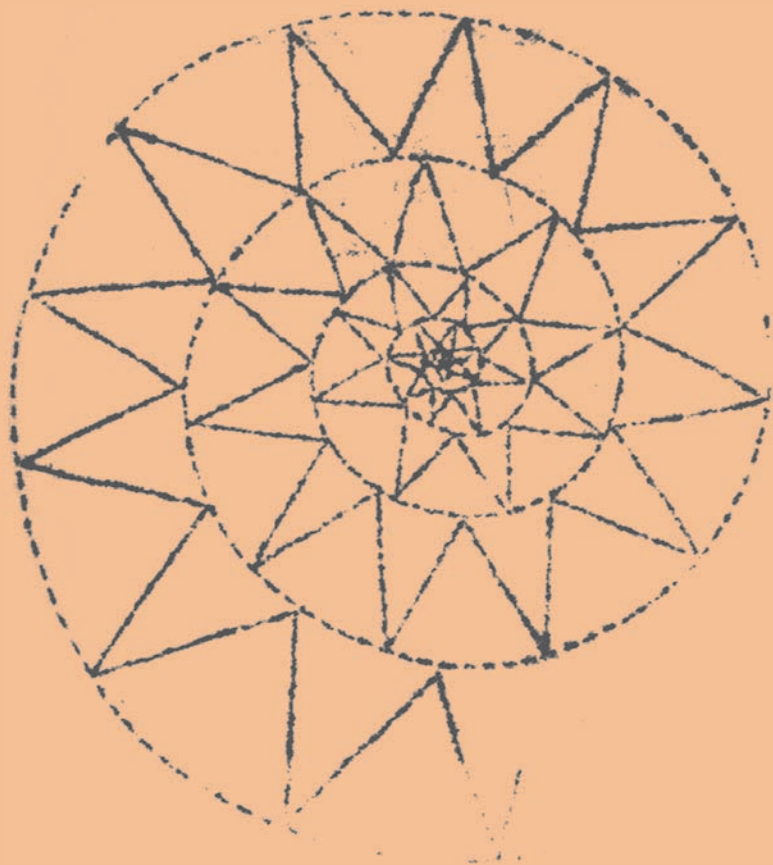
Tenéis que evaluar entre todos a cada componente del equipo respecto a las normas acordadas hasta ahora. Debéis de reflejar si ha existido un avance, si ha sido importante o no, si ha costado, por qué y la razón de esas dificultades. Podéis proponer alguna solución o truco para que cada uno pueda avanzar beneficiándose a si mismo, a su equipo y a toda la clase.

NORMA	OBSERVACIONES	PROPUESTAS
1. Repartir el trabajo entre todos	Si porque soy yo la que reparto el trabajo. A veces me pongo nerviosa.	No ponerme de los nervios. Respirarondo
2. Ponernos de acuerdo	Si nos ponemos de acuerdo pregunto a cada uno de los miembros y despues doy mi opinion	No mandar a gritos ni discriminar a otro miembro.
3. No dejar de lado	Nunca lo hago pero al principio no lo cumpliamos	No dejar de lado al otro miembro
4. No decir cosas de los demás	No lo hago	No enfadarme
5. No hablar todos a la vez	No hablamos cuando hablan otro companero	No hablar cuando esta hablando otro miembro

Figura 9.6. Ejemplo de evaluación personal de normas (anverso).

6. Respetar a los compañeros	Si, siempre lo hago	No discriminare a alguien
7. Acordarse de todas las normas	si, lo llevo bien	Intentare acordarme y cuando me pongo de los nervios me tranquilizare.

Figura 9.7. Ejemplo de evaluación personal de normas (reverso).



Resultados obtenidos

Resultados obtenidos

El análisis de los resultados obtenidos en esta experiencia que se exponen a continuación está basado en las técnicas propias de la *investigación-acción*. Según éstas, se puede definir la **investigación-acción** como *“la actividad orientada a que el profesor, en su propia práctica docente, defina, oriente, corrija y evalúe sus problemas, tomando decisiones de mejora”*.

Para la **recogida de información** se han utilizado diversas fuentes de información, técnicas y recursos. Muchos de los documentos citados a continuación se han descrito ya o pueden verse en los Anexos de este trabajo:

- ▶ Informes de evaluación de los alumnos.
- ▶ Autoinformes.
- ▶ Cuestionarios para los alumnos.
- ▶ Documentos de evaluación de los alumnos y de los equipos de trabajo.
- ▶ Programación de aula.
- ▶ Producciones de los alumnos.
- ▶ Observación directa e indirecta.

Además se han empleado también:

- ▶ Diario de sesiones de la especialista en Pedagogía Terapéutica.
- ▶ Análisis de producciones en vivo.
- ▶ Entrevistas informales con los alumnos.
- ▶ Técnicas audiovisuales: grabaciones en vídeo de determinadas sesiones.
- ▶ Sesiones de coordinación entre la especialista en Pedagogía Terapéutica y la tutora, así como la colaboración de otros

profesores del centro, principalmente la profesora de apoyo de ciclo.

- ▶ Colaboración con otros profesionales que trabajan desde el enfoque de trabajo cooperativo.
- ▶ Literatura diversa, principalmente la obra del Dr. Pere Pujolàs.

Para el **análisis de datos** se ha procurado establecer una relación cualitativa entre las necesidades detectadas y los objetivos propuestos inicialmente, por una parte, y los resultados obtenidos y recogidos a través de las técnicas y recursos anteriormente enumerados, por otra. Se ha partido de una serie de hipótesis promulgadas por las bases teóricas del aprendizaje cooperativo (descritas en nuestro Apartado 5), y se han observado la incidencia de dichas hipótesis y su frecuencia de aparición una vez recogida la información.

Para la **validación de resultados**, las maestras se han inspirado en la denominada técnica de *triangulación*, en la que se contrasta el punto de vista de todos los implicados en la experiencia: maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, la tutora y los propios alumnos. Se considera, en el contexto de la investigación-acción, que si los tres puntos de vista coinciden –o en la medida en que coinciden– se puede decir que los resultados de los estudios son válidos, o al menos relativamente válidos. Aunque este análisis no se ha realizado de forma sistemática y exhaustiva, sin embargo se han llegado a numerosas conclusiones respecto a los resultados obtenidos, que exponemos en el siguiente epígrafe.

1. RESPECTO A LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

Interacciones de los alumnos

Se sabe que en las aulas no todos los alumnos interaccionan entre sí, y por supuesto no todos lo hacen de la misma manera ni en la misma medida. Sin embargo, las interacciones son enriquecedoras para todos los alumnos y de forma crucial precisamente para aquellos alumnos con mayores dificultades y con menos facilidades y/o posibilidades de interacción: alumnos con necesidades educativas especiales, alumnado de compensatoria, alumnos con problemas de adaptación dentro del aula y/o a nivel social, alumnos con problemas afectivos, alumnos inmigrantes que no dominan el castellano...

Desde el momento mismo en que se inician las sesiones de trabajo cooperativo se nota un importante aumento de las interacciones de los alumnos:

- ▶ La clase está activa, hay movimiento de sillas y mesas, los niños procuran ponerse cómodos para interaccionar con sus compañeros.
- ▶ Hay más bullicio en la clase, los niños comparten puntos de vista y materiales concretos. Todas las actividades son compartidas, de modo que el diálogo y el consenso se hacen imprescindibles. Poco a poco, los compañeros se conocen más entre sí, adaptan su lenguaje y su manera de relacionarse. Algunas actitudes y prejuicios se ponen en marcha, emergen y se hacen por tanto susceptibles de ser trabajadas en el contexto educativo.
- ▶ Aparecen rápidamente los conflictos y la necesidad y deseo de solucionarlos, o la desazón y el deseo de "tirar la toalla". Los niños no están acostumbrados a trabajar de esta forma; las interacciones son constantes.

Las interacciones de los alumnos van siendo reguladas por una serie de normas y respon-

sabilidades para cada cargo dentro de cada equipo. Una reflexión constante dentro de cada grupo y en el gran grupo favorece un aumento de la calidad de estas interacciones: ahora son más ricas, se valora más el punto de vista de cada uno, se buscan y encuentran estrategias para la solución de conflictos, se verbalizan los sentimientos y las críticas son cada vez más constructivas. Los niños se hacen más sensibles a las mejoras y esfuerzos de los demás, y en general son más capaces de ponerse en el lugar de los otros. Aumenta la tolerancia y el respeto.

Se desarrollan actitudes de ayuda y respeto, aunque les cuesta. Los alumnos, a través de las interacciones con sus compañeros, son más conscientes de las diferencias de todo tipo (raza, sexo, capacidad, estilos de aprendizaje...), que son asumidas, poco a poco, con naturalidad y respeto.

Los alumnos con más dificultades se ven involucrados y partícipes de un complejo sistema. Tienen responsabilidades en las interacciones con sus compañeros y son conocedores de ello. No están al margen.

El clima del aula favorece que los alumnos se sientan seguros y disfruten aprendiendo.

Desarrollo de un clima adecuado y rico en el aula

Dado que las interacciones entre los alumnos han aumentado gracias a las experiencias de trabajo cooperativo, es lógico pensar que esto debe tener influencia en los distintos aspectos de la vida escolar. Hay que tener en cuenta que además dichas interacciones, como se afirmaba en el punto anterior, están moduladas por una serie de pautas y por unos objetivos claros de los que los alumnos son conocedores. Es decir, son interacciones que, sin dejar de ser espontáneas y naturales, están mediadas por las educadoras, tienen un valor educativo crucial y los alumnos lo saben. De este modo, el clima del aula se ve favorecido por el deseo explícito de construir algo valioso: un aula cooperativa,

ya que el mundo es cooperativo (ningún profesional, por ejemplo, trabaja solo).

Se dice a los alumnos que aprender a cooperar es tan complejo como aprender a dividir por dos cifras, e incluso mucho más. Se les dice que también, como en la división de dos cifras, existen unas pautas, unos trucos, unos contenidos que deben ser analizados en profundidad, practicados y evaluados.

Por otro lado, y si cabe de forma menos consciente, se observa cómo a la larga, trabajar de forma cooperativa fomenta un clima dentro del aula más acogedor y respetuoso. Cada uno de los alumnos se considera miembro, parte activa y protagonista, y encuentra el reconocimiento por parte de sus compañeros y profesores. Se considera, claro está, que es imprescindible para poder hablar de “clima del aula” que en dicha expresión se refleje la presencia de todos y cada uno de los niños y educadores de la clase.

Sólo desde ese punto de partida se concibe que se puede entender la dinámica de un aula: su clima.

Avanzando en las sesiones de trabajo cooperativo, el clima del aula es más adecuado, más sereno en su frenética actividad, más rico desde el punto de vista tanto grupal como individual. Estos avances se transfieren poco a poco a otras situaciones. Son más capaces de organizarse con mayor facilidad en otras situaciones que requieren trabajo en grupo: excursiones, tareas esporádicas, trabajos de otras áreas, recreos...

Participación activa del alumnado

Uno de los aspectos que más llaman la atención en el desarrollo de esta experiencia ha sido la participación activa del alumnado. Ya se decía en los apartados anteriores el valor que en esta experiencia se había dado a la importancia de que los alumnos fuesen conscientes de que “a aprender se aprende queriendo aprender”, es decir activamente, exactamente igual que como aprendemos la división de dos cifras o los tiempos verbales.

Desde un primer momento se ha presentado el proceso de aprender a trabajar de forma cooperativa como un verdadero contenido de aprendizaje, y no como una simple técnica. A través de formas muy variadas se hace comprender a los alumnos que, para poder trabajar de este modo, tiene que producirse un cambio interior e individual del que cada uno es responsable y capaz. Así, por ejemplo, las fichas diarias de evaluación o las fichas de control de grupos dan lugar a la reflexión individual y a la grupal, fomentando en los alumnos la capacidad de profundizar en las repercusiones de las propias acciones y en el análisis de las reacciones de cada uno y las de los demás, todo ello de un modo consciente y materializable, frente a reflexiones implícitas e inconscientes, o incluso frente a la ausencia de dichas reflexiones.

A todos nos cuesta mucho realizar estos análisis y no cabe duda de que implican una verdadera participación activa del alumnado, que, sin embargo, poco a poco, y en un clima acogedor, se va entrenando en esa capacidad, disminuyendo notablemente la falta de realismo, las excusas y mentiras, las acusaciones infundadas o incluso las explosiones de rabia y frustración.

Por otro lado, cuando los alumnos trabajan de forma cooperativa saben muy bien qué se espera de ellos dentro de su grupo, es decir su tarea es evaluable, conocen los objetivos, los cargos y las responsabilidades de cada cargo, las tareas que se han repartido dentro del grupo y el proceso que se va a seguir... Muchos de estos elementos quedan registrados en la carpeta de cada equipo y los compromisos se firman. Firmar algo, se dice a los alumnos, es un gran compromiso. Se considera que, de este modo, el alumno alcanza un grado importante de implicación en su propio aprendizaje, no es pasivo, “no se deja enseñar”, “es dueño de sí mismo”, se compromete a algo y demanda ayudas a educadores y compañeros si lo considera necesario, con el fin de alcanzar las metas propuestas. Es un elemento indispensable de su grupo, quiere aportar su parte.

Es cierto que hay alumnos que por muy diversas causas no se implican de este modo o en una medida tan grande en el aprendizaje; sin embargo, la propia dinámica cooperativa del aula es un elemento de gran riqueza que incita a la actividad de estos alumnos, o al menos no quedan en el anonimato: la actividad y los conflictos dentro de su grupo, la evaluación en el gran grupo, la realización de fichas de autoevaluación... ponen de manifiesto muchas de estas actitudes y favorecen sin ninguna duda el cambio y el progreso de los alumnos, tanto en el ámbito académico y lingüístico como en el socioafectivo.

Rendimiento escolar de los alumnos

A lo largo de todas las sesiones de trabajo cooperativo se ha insistido a nuestros alumnos en la idea de que uno de los principales objetivos es que todos los miembros del equipo avancen en su aprendizaje. Esto significa que todos los alumnos, sea cual sea su punto de partida, sus conocimientos previos o su modo de trabajar, pueden y deben avanzar. En ese sentido el rendimiento académico de los alumnos ha mejorado, tanto en lo que se refiere a contenidos de marcado carácter académico como a todos aquellos relacionados con procedimientos, estrategias, actitudes y valores.

Hay que destacar que, en la propia dinámica del aula cooperativa, las dificultades o limitaciones, en general, no se valoran como dificultades únicamente académicas, sino que se tienen en cuenta otros muchos *handicaps*, como las capacidades comunicativas con el grupo, la paciencia, el sentido de la responsabilidad, el esfuerzo, la capacidad para autoevaluarse y cambiar...; aspectos que no necesariamente están presentes en los alumnos más “brillantes” académicamente hablando.

Se entiende que todos estos aspectos repercuten sin lugar a dudas en el rendimiento escolar de los alumnos en todos los sentidos. Cuando los alumnos trabajan cooperativamente, en general se muestran más alegres y activos, su motivación parece aumentar al

compartir su tarea con otros y sentir que son pieza clave de lo que se está construyendo. No obstante, sí se observa cierta desazón al principio, en algunos alumnos considerados “brillantes” en el trabajo individual, al tener que compartir su tarea con alumnos menos brillantes, atentos o motivados, así como actitudes de pasividad en algunos alumnos o desconcierto en otros.

La predisposición hacia el aprendizaje aumenta en general, incluso para estos alumnos “brillantes” que poco a poco van considerando una meta el “aprender” a trabajar de forma cooperativa, e incluso, en muchas ocasiones, a reconocer ante sus compañeros sus propias carencias o limitaciones (enfados, olvidos, falta de paciencia...). También mejora esa predisposición en los alumnos “pasivos” o “desconcertados”, que son irremediamente incluidos en la dinámica del aula al formar parte de ella.

Sin duda los propios compañeros son un fabuloso recurso dentro del aula, además de un nada desdeñable elemento motivador.

El rendimiento escolar se ve también favorecido por la necesidad de que los alumnos, todos, se impliquen activamente en su aprendizaje, desde el momento que tiene que haber un reparto de tareas realizado por el propio grupo y una coordinación continua que permita la coherencia del trabajo realizado. De igual modo, el análisis semanal de objetivos, la puesta en común de los avances y retrocesos, la evaluación de normas en pequeño y gran grupo, permite una retroalimentación continua de los alumnos, que incide, sin lugar a dudas, en el avance del rendimiento de los alumnos, que ajustan constantemente sus acciones para que su aprendizaje se desarrolle con éxito.

Hay que destacar además que estas experiencias de aprendizaje cooperativo tienen un carácter globalizado, por lo que favorecen el rendimiento académico en las diferentes áreas de aprendizaje. Se han desarrollado las capacidades comunicativas y lingüísticas, las técnicas instrumentales básicas, la

metacognición, las habilidades sociales, los hábitos de trabajo autónomo...

Participación de otros especialistas en el aula

Este ámbito de aprendizaje cooperativo se entiende, lógicamente, que es favorable al alumnado con necesidades educativas especiales, de compensatoria o con dificultades de cualquier índole que reciban la atención necesaria por parte del profesorado especialista, en el contexto del aula de referencia del propio alumno para favorecer su integración y partiendo de la riqueza que desde el punto de vista educativo nos proporciona el aula. Esto abre nuevas posibilidades para todos los profesionales que atienden al grupo, tanto para los especialistas como para el propio tutor.

En primer lugar, esto ha facilitado una verdadera coordinación entre tutora y especialista en Pedagogía Terapéutica, una coherencia en la selección de objetivos, de contenidos y de metodología, así como unos criterios comunes de organización y de evaluación en lo que se refiere a la alumna con necesidades educativas especiales y a los alumnos con mayores dificultades. Ha permitido así mismo una adaptación realista de los contenidos de aprendizaje y una evaluación continua del propio proceso de enseñanza, realizando las modificaciones oportunas en función de los resultados obtenidos.

Hay que destacar que la presencia de más de un profesional en el aula facilita una atención diversificada, que se adecua a las necesidades que van surgiendo en las variadas situaciones de aprendizaje que se producen. Repercute esta atención no sólo en el avance puramente académico de la alumna con necesidades educativas especiales y los alumnos con mayores dificultades, sino también en ámbitos esenciales de su desarrollo: ámbito social y afectivo, y lo que es más importante, en el ambiente natural y cotidiano de los alumnos.

Se hace, pues, hincapié en crear un ambiente propicio para “enseñar juntos a alumnos dife-

rentes”, un ambiente basado en el aprendizaje cooperativo como alternativa y complemento eficaz de trabajo en el aula, entendiéndose que repercutirá no sólo en los alumnos con más dificultades, sino en todos y cada uno de ellos, teniendo además un marcado carácter preventivo.

La profesora especialista en Pedagogía Terapéutica y la tutora ocupan, ambas, un papel primordial en el aula, y así son percibidas por los alumnos. Tanto la tutora como la especialista tienen la oportunidad de trabajar de forma directa y dinamizadora, tanto con la alumna con necesidades educativas especiales como con el grupo en general, o con determinados alumnos en particular que presentan dificultades peculiares por muy diversas causas.

2. RESPECTO A LOS ESENCIALES DE LOS EQUIPOS COOPERATIVOS

Heterogeneidad

La heterogeneidad es sin duda un elemento esencial de los equipos cooperativos.

Siguiendo las propuestas del profesor Pere Pujolàs para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula, esta experiencia parte de la composición heterogénea de los equipos base: diferentes estilos de aprendizaje, etnias, capacidades, rendimiento, motivación...

Como ya se ha explicado al describir la experiencia, los equipos se forman a partir del conocimiento general que la especialista en Pedagogía Terapéutica y la tutora tienen de los alumnos, buscándose en cierto modo reproducir en cada equipo las características del grupo clase. Se busca, pues, la heterogeneidad entendida como fuente de riqueza y aprendizaje. No obstante, se valoran también aspectos tales como las incompatibilidades y las propias preferencias de los alumnos.

Se sigue para la distribución la técnica propuesta por el autor arriba citado: se distribu-

yen los alumnos del grupo clase en tres columnas. En una columna se colocan la cuarta parte de los alumnos considerados más capaces en todos los sentidos, en la segunda columna se coloca a la cuarta parte de los alumnos más “necesitados” de ayuda y en la tercera columna se colocan las dos cuartas partes restantes. Cada grupo se forma con un alumno de la primera columna, otro de la segunda y dos de la tercera.

Cabe destacar que uno de los elementos claves de estos equipos base heterogéneos es que son estables a lo largo del curso escolar, y como tales son concebidos por profesores y alumnos. Los alumnos no siempre asumen de buen grado la distribución dentro de los equipos realizada por las profesoras, pero se hace entender desde el principio el valor de superar dificultades dentro del equipo como uno de los máximos objetivos dentro del trabajo cooperativo: es imprescindible “no tirar la toalla”; incluso se piensa que es importante que, a lo largo del desarrollo de la experiencia, tampoco las profesoras hayan hecho cambios aun pensando que determinando alumno, por ejemplo, podría funcionar mejor en determinado grupo, a la luz del avance de las sesiones. Se insiste en que es precisamente la heterogeneidad de los grupos, y las diferentes situaciones que se producen a partir de dicha heterogeneidad, la fuente de aprendizaje y de contextos verdaderamente educativos.

En esta experiencia se ha contado también con la formación de equipos esporádicos durante apenas unos minutos: se ha reunido, por ejemplo, a los coordinadores de todos los equipos base para repartir la tarea (entre los equipos) en el desarrollo del proyecto de investigación que realizaba la clase sobre los medios de comunicación y transporte.

A lo largo de dicho proyecto, los diferentes grupos también tuvieron la oportunidad durante una sesión de presentar conocimientos y trabajos a los alumnos de otro curso y nivel (alumnos de 1.º del primer ciclo de Educación Primaria), como forma de agrupamiento esporádico y tutoría entre iguales.

Otra forma de agrupamiento fuera de los equipos base que ha fomentado la heterogeneidad es la que se produce al utilizar la técnica de rompecabezas (*jigsaw*): se han formado grupos de alumnos (en este caso en función de su cargo), expertos en un tipo de vivienda concreto (apartamento, piso, chalet, casa). Tras varias sesiones los alumnos de cada grupo se han hecho expertos en ello y más tarde han transmitido los conocimientos adquiridos al grupo base, del mismo modo que también le han transmitido los conocimientos adquiridos por los distintos expertos de su grupo.

Se ha podido observar además que dentro de los grupos base, en ocasiones y de forma espontánea, un alumno especialmente brillante en alguna técnica (en este caso resolución de problemas), que ha alcanzado ya muchos de los contenidos propuestos, asume, como decimos de forma espontánea y animado por las profesoras, el rol de tutor de su grupo, dando explicaciones y dinamizando la actividad durante alguna sesión.

Interdependencia positiva

A lo largo del desarrollo de esta experiencia ha existido constantemente **interdependencia positiva entre los alumnos, tanto a nivel de cada equipo base como a nivel de grupo clase.**

Se ha considerado que el grupo clase es un gran equipo organizado en equipos más pequeños o equipos base.

Esto lo ha favorecido el hecho de que muchas de las experiencias realizadas tenían como colofón el desarrollo de actividades a nivel de gran grupo: presentación al resto de los grupos del trabajo desarrollado por cada equipo para lograr de este modo el atesoramiento de una mayor información. Por ejemplo, al desarrollar el proyecto de investigación sobre medios de comunicación y transporte, había un rincón de gran grupo en el que se presentaban la distribución de tareas y los avances de cada equipo. El resultado final son actividades de gran grupo tales como un concurso,

un libro recopilatorio final, o una jornada con los compañeros de 1.º. Igualmente, al desarrollar el proyecto sobre agencias inmobiliarias, una actividad final ha sido crear una agrupación de inmobiliarias cuyos directivos son alumnos de 4.º que atienden a clientela constituida por los alumnos de 3.º.

También ha favorecido esta dimensión intergrupal las actividades diarias de evaluación, autoevaluación, heteroevaluación, análisis de las situaciones y sentimientos y actitudes en el ámbito del gran grupo.

Se podría decir que esta experiencia en ocasiones ha tenido en este sentido características propias de la técnica de rompecabezas propuesta por Pujolàs, en lo referente a los alumnos, pero también a los grupos base. Cada miembro, pero también cada equipo base, tiene sólo una parte de los recursos, de la información, o de los materiales que se necesitan para completar el aprendizaje.

Así, por ejemplo, en la experiencia ya descrita sobre medios de comunicación y transporte: para que todos los miembros del equipo completen su aprendizaje, cada uno de ellos debe enseñar a los demás lo que previamente ha aprendido (investigaciones sobre trenes, naves espaciales, periódicos, teléfonos...); pero, a su vez, los equipos base deben exponer a la clase sus aprendizajes y conclusiones para que la clase complete su aprendizaje.

De forma particular, cada alumno concreta un compromiso y se compromete públicamente a trabajar sobre él (con su firma y por escrito); igualmente, cada equipo se plantea un plan de equipo con un reparto de tareas y responsabilidades.

Podemos hablar, pues, de una **interdependencia positiva de recursos y tareas**, pero también **de finalidades**: todos los miembros de un equipo (y en términos generales, la clase) persiguen objetivos comunes. La aportación de cada miembro debe ser lo más relevante posible; todos los alumnos deben tener igualdad de oportunidades para lograr el éxito de su equipo. Y todos los equipos, a su vez, pueden y deben aportar lo más posible a la clase.

Tenemos que hablar también, y como es lógico, de una **interdependencia de roles** dentro de cada equipo. Cada alumno tiene asignado un rol complementario al que ejercen sus compañeros: coordinador, ayudante del coordinador, secretario y responsable de material, de forma que para que el equipo funcione es necesario que cada uno lleve a cabo las funciones que corresponden a su cargo. Estas funciones se han registrado por escrito y se han valorado diariamente.

Hay que destacar que en la experiencia se ha dado una especial importancia a la **interdependencia positiva en la recompensa**. Cuando el equipo ha conseguido sus objetivos (*progresar en el aprendizaje* de los contenidos propuestos por el profesor y en el aprendizaje del trabajo en equipo), se les ha valorado de formas muy diversas.

El reconocimiento continuo, a lo largo de las sesiones, a través de comentarios y valoraciones es una de las formas más comunes y se piensa que provechosas: hacer observaciones de lo que no es adecuado, pero por supuesto también de lo que sí lo es, alentando, animando y haciendo ver cada pequeño progreso.

Otra forma es a través de las fichas de evaluación de grupo. En esta experiencia se ha acordado con los niños un código muy significativo y visual: el círculo rojo es "mal", el círculo verde es "bien", y los círculos bicolores, más o menos verdes o más o menos rojos, representan más o menos bien. En dichas fichas, hay casillas para la evaluación individual y una casilla para la evaluación del grupo.

Este mismo código se ha utilizado también para las fichas de control de grupos. Están situadas en el tablón de la clase y registran a diario y en grupo clase la evolución de todos los grupos. Para los niños, es una auténtica celebración decidir entre todos, grupo base y/o clase, la adjudicación de un círculo verde. Pero reconocen con una honestidad pasmosa cuándo el círculo ha de ser rojo o semirrojo, o verde con una pizca roja...

Algunas celebraciones del grupo base han sido una sorpresa al lograr un cierto número de círculos verdes seguidos: pegatinas hechas por las maestras con el nombre del grupo y una felicitación, conmemoraciones para el equipo con felicitaciones y fotografías de sus miembros, láminas con dibujos alusivos a lo que se está trabajando: transportes, edificios...

Las celebraciones para la clase han tenido lugar cuando en una sesión todos los grupos han obtenido círculo verde. La celebración ha consistido en ver un CD sobre aprendizaje cooperativo realizado por las profesoras en que todos son protagonistas, o recibir cartas de otros niños que también están aprendiendo a trabajar en equipo.

Ha sido esencial en la experiencia el diálogo continuo, la verbalización por parte de todos de lo que ocurre, de lo que a cada uno le parece, de los cambios, de los conflictos, de los esfuerzos... como auténtica interdependencia positiva de todos y cada uno de los alumnos y profesores involucrados en la experiencia, tanto respecto a los grupos base como al gran grupo o grupo clase.

Interacción estimulante cara a cara

Atendiendo a las características de la interacción estimulante cara a cara propuestas por Johnson y Johnson (1997) y recogidas por Pujolàs se puede constatar su presencia en esta experiencia de trabajo cooperativo.

En primer lugar, se ha observado cómo dicha interacción, muy relacionada con la interdependencia positiva descrita en el apartado anterior, proporciona a los individuos "ayuda y apoyo eficaz y eficiente". Progresivamente los alumnos han sido cada vez más capaces de autogestionarse y de solucionar conflictos, y se ha observado cómo se motivan, se animan, se corrigen o piden ayuda, tanto a los propios compañeros como a las maestras, viviendo los problemas como problemas de grupo, y no como problemas individuales. No cabe duda de que el *feedback* resultante favorece el rendimiento de cada alumno.

Al hablar en el apartado anterior de interdependencia positiva de finalidades, de tareas, de recursos, de roles y de éxitos y fracasos, se constata que todo ello se produce en el contexto de una interacción estimulante cara a cara, en la que, como ya se ha dicho, el esfuerzo de cada uno importa y genera, por tanto, confianza y expectativas, ajustadas a las posibilidades del alumno.

Se observa que el trabajo cooperativo favorece la tutoría entre iguales, que los alumnos disfrutan y aprenden enseñando, guiando o asesorando a sus compañeros, y que, de igual modo, los alumnos son muy sensibles y receptivos a las explicaciones de sus compañeros, asumen de buen grado los consejos e incluso demandan ayuda con naturalidad y entusiasmo.

A menudo, determinados alumnos asumen el rol de maestros con aquellos compañeros menos capaces y verbalizan después con entusiasmo sus avances. Puede ocurrir, bien es cierto, que en ocasiones un alumno "menos capaz" caiga en cierta dependencia con respecto al resto de los alumnos de su grupo, pero, partiendo de la idea de que el máximo objetivo es que todos los alumnos avancen en su aprendizaje, tanto el alumno en cuestión como el propio grupo, y la clase en general, valoran siempre de forma muy positiva el avance de cada niño, y el buen talante y la capacidad del grupo en general, que es capaz de salvar cualquier tipo de obstáculo.

Los alumnos con más dificultades se ven de esta forma inmersos en un ambiente rico y natural, frente a situaciones de aislamiento tanto académico como social.

De esta forma, las situaciones de aprendizaje planteadas a lo largo de esta experiencia tienen las características propias de trabajos en grupo realizados de forma cooperativa al producirse esta interacción estimulante cara a cara, frente a trabajos realizados en grupo en los que los alumnos, simplemente, se reparten lo que tienen que hacer y luego lo hacen por separado para juntarlo al final.

Responsabilidad personal y compromisos individuales

A lo largo de la descripción de esta experiencia se han señalado numerosas situaciones en las que se ha puesto de manifiesto la responsabilidad personal y los compromisos individuales.

Las diferentes situaciones de aprendizaje cooperativo son campo de cultivo de responsabilidades y compromisos personales, en la medida en que cada alumno cuenta con un cargo y unas tareas concretas de las que se hace responsable. De forma natural y continua, tanto las maestras como los compañeros proporcionan a cada alumno y a cada equipo un *feedback* constante. De hecho, los alumnos incitados y dirigidos por las maestras han avanzado mucho tanto cuantitativa como cualitativamente en la expresión de dicha información.

Documentos tales como el **plan de equipo** han sido un excelente modo de materializar muchos de estos complejos aspectos. Se puede destacar también la **ficha de evaluación de grupo**, en la que el equipo valora tanto el trabajo individual de cada alumno como el trabajo general del equipo. Igualmente la **hoja de control de equipos** ofrece información constante a los alumnos sobre su propia evolución y en definitiva su grado de compromiso y responsabilidad.

A pesar de todo, a veces ha podido ser difícil identificar las contribuciones de cada miembro. En esta experiencia se han utilizado diferentes técnicas para poder constatar el grado de compromiso de cada alumno. Así, por ejemplo, se creó una **ficha de evaluación individual** al terminar la investigación sobre medios de comunicación y transporte en la que cada alumno se entrevistaba individualmente con una maestra. Los resultados eran analizados por todos los miembros del equipo de tal forma que todos eran conocedores de la situación de cada alumno. Se destacaba, de este modo, la importancia de prestarse ayuda, pero también de no "aprovecharse" del trabajo de los demás, y se produjeron las

reflexiones oportunas. De igual modo, en el proyecto de matemáticas sobre agencias inmobiliarias, después de un número determinado de sesiones de trabajo, se pidió a los alumnos que se enfrentaran individualmente a la resolución de una serie de problemas adaptados a las posibilidades de cada uno. Pensamos que la valoración individual y grupal, que quedó reflejada en una tabla, fue una excelente manera de poner en conocimiento de los alumnos su grado de responsabilidad y compromiso, y el de sus compañeros.

También se utilizó al final del primer curso una ficha de **evaluación individual sobre las propias capacidades para trabajar en equipo**, adaptada de un documento de Pere Pujolàs. La información sobre los resultados también quedó registrada y fue objeto de análisis y debate.

Se fomenta así una de las grandes finalidades de los equipos de aprendizaje cooperativo: "convertir a cada uno de sus miembros en una persona más sólida en sus derechos y sus deberes". Así, el objetivo no es sólo que aprendan a hacer algo entre todos, sino que también aprendan a realizarlo individualmente, cada uno en la medida de sus posibilidades.

Habilidades sociales y de pequeño grupo

Ya se ha señalado en diferentes momentos de la descripción de esta experiencia que a aprender a trabajar de forma cooperativa se aprende, y se aprende, se dice a los alumnos, igual que aprendemos por ejemplo a dividir por dos cifras. Es importante hacer conscientes a los alumnos en todo momento de que ellos son protagonistas de su propio aprendizaje, es decir, que han de querer, tienen que ponerse a ello, entendiendo que el aprendizaje cooperativo es en sí mismo un contenido de aprendizaje.

Muchos de estos contenidos se refieren a habilidades sociales y de pequeño grupo.

Una de las técnicas utilizadas en esta experiencia de trabajo cooperativo ha sido la ver-

balización de todos los conflictos y situaciones positivas que se han ido produciendo en la clase, dando valor a las reacciones y actitudes correctas, y analizando de igual modo las incorrectas. Se considera que los alumnos son especialmente sensibles a los acontecimientos de su entorno más cercano, valoran mucho, por ejemplo, cómo un equipo ha conseguido superar un obstáculo, y tienden a transferir a su propio grupo las experiencias escuchadas.

Para ello, se ha tenido que enseñar a los niños a comunicarse de forma clara, sin ambigüedades, de manera realista, basada en la confianza y la sinceridad con uno mismo y con los demás. Pero ¿cómo? Se entiende que hay que emplear mucho tiempo en escuchar, para que unos niños hagan de modelos de otros, constante y alternativamente, y dando a las maestras la oportunidad de hacer reflexiones con los niños y llegar a conclusiones consensuadas y operativas. Interiorizar hábitos tales como levantar la mano para hablar, respetar el turno de palabra, escuchar y valorar las aportaciones de los compañeros...

Una comunicación de estas características debe basarse en el respeto, en el conocimiento mutuo y en la aceptación de las múltiples e infinitas diferencias que se dan entre las personas. Ha parecido importante hacer alusiones constantes a los avances de cada niño en función precisamente de su punto de partida y de su forma de ser. Los resultados han sido la "imitación" por parte de los niños, el despertar de esa sensibilidad que se ha ido agudizando y la creación de un clima más cálido. Los niños han aprendido y parecen disfrutar haciendo observaciones agradables de los demás, animando y apoyando, y los felicitados se muestran alegres y mucho más motivados.

Ha sido necesario también el trabajo sistemático en la resolución de conflictos. En principio los alumnos tendían a desesperarse y "tirar la toalla"; sin embargo, el trabajo en esta línea ha hecho poco a poco a estos alumnos más pacientes y maduros. Se ha hecho ver a los niños que enfadarse, llorar o cruzarse de brazos no resuelve nada, y sí lo hace dialogar,

ceder en cosas e intentar autoevaluarse en la misma medida que evaluamos a los demás. Las interacciones entre los niños han favorecido un mayor dominio y control de las propias reacciones, en la medida en que los alumnos con mayores dificultades para resolver conflictos se han visto inmersos en un ambiente rico y creativo en este ámbito.

A lo largo del curso académico 2003/04, cada equipo elige una norma semanalmente relacionada con habilidades sociales, se anota en la pizarra y se le presta especial atención. También, por ejemplo, se ha pedido a los alumnos que escriban un listado de consejos relacionados con este aspecto a sus compañeros de Pedrola que han empezado este año a trabajar de forma cooperativa.

También se han utilizado técnicas más concretas, como el aplaudir a un alumno para felicitarle por un avance, o las propias fichas de evaluación que, a la larga, son una continua reflexión sobre las habilidades sociales y de pequeño grupo, y en definitiva para la autorreflexión que se ha considerado imprescindible.

Revisión periódica del equipo y el establecimiento de objetivos de mejora

Se parte de la idea de la importancia que la reflexión, tanto individual como grupal, tiene para que podamos hablar de un progreso efectivo en lo que se refiere al trabajo cooperativo.

Como ya se ha señalado, uno de los elementos principales de esta experiencia ha sido la revisión constante de la evolución de los alumnos y de los equipos, tanto en el ámbito de equipo base (fichas de evaluación, actividad cotidiana, pequeñas reuniones con las profesoras...) como en el de la clase (ficha de control de equipos, profundos debates, norma semanal...).

Los alumnos son conocedores en todo momento de sus puntos débiles: *"Jugamos demasiado"*, *"Nos distraemos"*, *"Yo me río por todo"*, *"Siempre estoy distraído"*, *"Tengo que esforzarme más"*, *"Es verdad que no debo*

perder la paciencia"... y por tanto de aquello que es necesario cambiar por ser perjudicial para el grupo.

Los grupos son también conscientes de todo aquello que siempre han hecho bien y de aquello que han logrado con el esfuerzo de todos. A menudo, presentan a la clase aquello que les ha servido para acabar con los conflictos: *"Antes no nos poníamos de acuerdo en dónde íbamos a sentarnos, siempre había peleas. Un día decidimos que cada vez elegiría un miembro del grupo. Ya no tenemos problemas".* Y lo más curioso es que son conscientes de que son auténticas estrategias o "trucos" para trabajar de forma cooperativa y, por tanto, suelen expresar los triunfos en términos de consejos. Pueden de este modo celebrar los triunfos como miembros de un grupo, como grupo propiamente y como pertenecientes al gran grupo clase.

Se han evaluado diariamente las sesiones de trabajo cooperativo, así como determinadas fases y/o proyectos buscando la revisión por parte de los equipos y el establecimiento de objetivos de mejora: al terminar el proyecto sobre medios de comunicación y transporte o tras la jornada con los alumnos de 1.º en la que se esperaba que los alumnos pusieran en práctica, como equipo y como miembros de un equipo, tanto los contenidos relativos al proyecto como los contenidos relativos "a aprender a trabajar en equipo".

Si se analizan las valoraciones que los alumnos hacen al terminar, por ejemplo, el primer curso académico en el que trabajaron de forma cooperativa, se observa que todos los alumnos conocen las funciones de su cargo y en qué medida han cumplido dichas funciones, en lo que deben mejorar y aquello en lo que ya han mejorado: *"Nuestro compañero debe mejorar porque había que recordarle que guardase las hojas, pero ha mejorado porque al final había que recordárselo pocas veces"* o *"Tiene que mejorar porque se enfada, sin embargo ha cumplido todas sus funciones de secretaria"...*

Igualmente valoran los objetivos que se proponían en su plan de equipo: *"Cumplimos*

todos los objetivos menos el de guardar silencio cuando lo indica el ayudante de coordinador"...

A la hora de valorar el grado de cumplimiento de los compromisos personales que cada niño se había propuesto, la mayoría considera que han avanzado *bien o muy bien*; sin embargo, una alumna que se había comprometido a no desanimarse señala, con su grupo, que debe continuar mejorando en ese aspecto. Lo mismo le ocurre a una niña cuyo compromiso era cuidar del material.

Al valorar el trabajo general del equipo, todos los grupos, en mayor o menor medida, creen haber terminado a tiempo sus tareas, consideran que han aprovechado bien el tiempo y que todos se han esforzado y han progresado en su aprendizaje. Un grupo considera, por ejemplo, que una de las cosas que mejor han hecho ha sido ayudarse unos a otros, pero que en lo que más deben mejorar es en *"no enfadarse por tonterías"*.

Todo ello ha permitido a los alumnos recibir *feedback* sobre su participación, sentirse valorados, afirmarse en algunos comportamientos y cambiar otros. Y que en definitiva piensen a nivel metacognitivo, es decir, que sean capaces de reflexionar sobre sus comportamientos, sus reacciones, sus pensamientos y sus actitudes.

Igualdad de oportunidades

Al trabajar de forma cooperativa, se observa que todos los alumnos deben tener la oportunidad de contribuir al éxito de su equipo. Lo consiguen precisamente avanzando en su propio aprendizaje. Desde un principio, en esta experiencia se ha resaltado como objetivo el que todos los alumnos avancen en su aprendizaje. Si se lo proponen, todos pueden hacerlo, ya que no se les pide que alcancen un mismo nivel. Así, alumnos de distinto nivel de capacidad tienen las mismas posibilidades de contribuir al éxito de su equipo, conociendo en todo momento lo que deben hacer y para qué lo hacen. Con la ayuda de profesos-

res y compañeros, los alumnos con más dificultades van construyendo nuevos aprendizajes. Han aprendido muchas cosas, entre ellas que pueden aprender.

Todo ello supone para los niños con mayores dificultades (principalmente la alumna con necesidades educativas especiales y dos alumnas de compensatoria) la adaptación o personalización de las tareas ajustándolas a las necesidades y habilidades de cada alumno, siendo el alumno en cuestión y los compañeros conocedores del punto de partida de cada uno. De esta manera, todos los alumnos han avanzado verdaderamente en su aprendizaje y han contribuido de igual modo al avance de su grupo.

Así mismo, se ha prestado atención a las cualidades, actitudes, estilos de aprendizaje, motivaciones y características propias de cada alumno, ajustando y personalizando en mayor medida el proceso de aprendizaje; por ejemplo, en una alumna con un alto grado de motivación ante un determinado contenido o una alumna con ciertos problemas de conducta.

3. RESPECTO A LOS ALUMNOS

Desde el principio esta manera de trabajar **no les deja indiferentes**: están expectantes, animados... Se implican rápidamente en la dinámica aunque durante mucho tiempo siguen esperando que las profesoras den órdenes y consignas, que resuelvan todos los conflictos. Al final de la experiencia están más sueltos a la hora de tomar decisiones por ellos mismos.

Se han puesto en marcha muchas **emociones**: pequeños enfados, explosiones de rabia, comprensión y afectividad hacia los compañeros, sentimientos de orgullo como grupo...

Los alumnos desarrollan **habilidades sociales** en pequeño y gran grupo: diálogo, respeto en el turno de palabra, aceptación de diversidad de puntos de vista, paciencia, empatía, capacidad para ayudar y ser ayudado.

Se producen avances en el desarrollo del **lenguaje interior, el autocontrol y el ejerci-**

cio de la voluntad. Desarrollan la capacidad de **empatía** y se muestran mucho más dialogantes y capaces de verbalizar sus sentimientos e ideas.

Van afianzando la capacidad de compromiso y el **sentido de la responsabilidad** para con el grupo. Actúan de forma más madura.

Se va logrando un **avance en aspectos de tipo organizativo y práctico**: colocar las mesas y sillas, actuar con orden, recoger el material, colocar la hoja de modo que todos puedan verla, repartir las tareas, colaborar con los que tienen más dificultad, hablar de uno en uno, buscar soluciones de forma constructiva...

Son conscientes de que **trabajar en equipo es un contenido de aprendizaje** que requiere un entrenamiento y, de hecho, es difícil, pero muy importante.

Algunos **alumnos que en clase pasan inadvertidos** demuestran una gran capacidad para esta forma de trabajo. Sorprende a todos y se sorprenden ellos mismos. Se sienten animados e incluso a menudo parecen tirar del grupo. Descubren otra faceta de sí mismos y son capaces de aportar muchas ideas y estrategias al grupo.

Los alumnos "más brillantes" al principio no encuentran su sitio, sufren, se angustian, porque están acostumbrados a que su "brillo" dependa sólo de sí mismos. Es un nuevo reto; avanzan y reflexionan. Destacan en lo académico, pero no dominan estas situaciones en las que es primordial dialogar, colaborar y compartir. Todos reflexionan y valoran la propia forma de trabajar y la de los otros.

La alumna con necesidades educativas especiales

Esta alumna **a principio de curso** presentaba un déficit curricular bastante acusado (por ejemplo: no dominaba la lectoescritura), era muy dependiente de las profesoras, reclamaba atención continuamente, era incapaz de autocontrolarse, en muchas ocasiones, demostraba una gran inseguridad y ansiedad,

no participaba en la dinámica de la clase, no daba su opinión, realizaba pocas actividades comunes con sus compañeros.

En un principio la situación de trabajo cooperativo la desconcertó. Necesitaba dirección, se encontraba perdida, quería trabajar como siempre. Y nos decía continuamente en estas sesiones: *"Señorita, ponme trabajo"*.

Pero poco a poco se fue dando cuenta de que se le otorgaba el derecho a ser una más (no siempre había sido tratada de este modo). Esta normalización no le resultaba nada cómoda al principio.

Se produjeron **cambios espectaculares casi desde el principio**. Ha habido muchas ocasiones en las que se ha esmerado especialmente por realizar su trabajo, que repercutía positivamente en su equipo. No todo ha ido siempre sobre ruedas y en alguna ocasión se ha mostrado algo infantil y dependiente (jugaba, decía no saber, molestaba...); pero sus compañeros o profesoras siempre han reconducido su actitud sin demasiados problemas.

Esta situación de aprendizaje cooperativo **la ha ayudado a ser más consciente de sí misma, de sus limitaciones y capacidades**. Se ha mostrado feliz cuando ha sido ayudada, y poco a poco empezó a opinar y a dar consejos tanto en el grupo pequeño como en el gran grupo.

Estas numerosas participaciones repercutieron en el grupo, que asimiló su manera de expresarse y el contenido de sus participaciones (unas veces más acertadas que otras). En general, se ha producido un verdadero clima de aceptación dentro del grupo y se han reconducido muchas actitudes y situaciones al respecto. Se han verbalizado opiniones muy positivas sobre ella que nos han llenado de orgullo.

Además se ha detectado un cierto **aumento de las interacciones** con los compañeros en otras situaciones escolares e incluso fuera de la escuela.

Resumiendo, **la alumna ha participado en todas las actividades propuestas**: opinar,

organizar, planificar, investigar, preparar, elaborar material, exponer, ayudar y ser ayudada, ser responsable de..., siempre atentamente vigilada y apoyada por sus compañeros de equipo y profesoras.

Los cambios en ella se han evidenciado en todos los aspectos: curricular, actitudinal, social, personal... y se han ido generalizando a otras situaciones escolares. **La alumna ha avanzado en un ambiente natural y normalizado**.

Los alumnos de compensatoria

La mayoría de los alumnos se sienten claramente **orgullosos de participar** dentro de su grupo.

Van venciendo la timidez y las barreras del lenguaje (dos de los alumnos son saharauis) y, aunque van dominando el idioma, en ocasiones les cuesta expresarse. Tanto en las sesiones de trabajo cooperativo como en otras clases, el profesorado en general manifiesta la mejora de ambos, que no escatiman esfuerzos para hacerse entender.

Ganan confianza dentro del grupo (cuatro de ellos repiten curso y al principio no conocen lo suficiente a sus compañeros). Los compañeros informan y asesoran a los niños nuevos sobre la forma de trabajar en equipo y de modo cooperativo.

La alumna de etnia gitana que no repite curso y que ha trabajado los dos años de esta experiencia suele mostrar un gran interés y preocupación por la marcha del grupo a pesar de que presenta un importante grado de absentismo escolar. Algunos compañeros comentan y valoran su interés y suelen evaluarla de forma muy positiva. En general asume sus responsabilidades con gran seriedad y orgullo y va superando cierta apatía, aunque tiende a dejarse llevar. Se procura reconducir dichas actitudes dentro del pequeño grupo. La alumna recibe la ayuda de sus compañeros gustosamente y brinda ayuda sin dudarla. **Es más conciente de sus capacidades y limitaciones**, lo que la pone en camino para intentar mejorar.

Una de las alumnas de etnia gitana que repite curso con un importante desfase curricular y que presenta una gran apatía y escasa interacción con la mayoría de sus compañeros ha logrado integrarse en gran medida dentro de su grupo. Al final del curso los compañeros de su equipo manifestaban abiertamente su mejoría.

La alumna con problemas de comportamiento

El camino recorrido con esta alumna ha sido muy difícil, pero muy interesante. Se considera que la aparición de todos los conflictos que se detallan suponen en sí mismos un avance, porque al materializarse se hacen susceptibles de ser trabajados.

Se han producido **cambios en la alumna aunque muy costosos**. La niña se ha enfrentado a sus compañeros continuamente, no contaba con herramientas para interaccionar con su grupo y desde el principio ha sido consciente de ello. En la mayoría de las sesiones su grupo se ha estancado, ella se ha negado a hacer lo que el grupo decidía, no exponía sus puntos de vista, intentaba imponer su voluntad o se enfadaba y se negaba a trabajar. La evaluación para el grupo era negativa; las razones se verbalizaban ante el gran grupo.

Esta **continua confrontación** provocó que sus compañeros poco a poco dejaran de confiar en ella, y en muchas ocasiones verbalizaran que querían dejar de pertenecer a ese equipo. En casi todas las sesiones las maestras han tenido que intervenir con este grupo. Se tomaron algunas medidas, como “tiempos fuera”, para que la niña reflexionara. Las actitudes y comportamientos de la niña y del grupo se sometían a análisis. El gran grupo censuraba la actitud de la alumna. Progresivamente se ha reflexionado con el grupo sobre la necesidad de aceptar las diferencias, de colaborar e intentar ayudar a los que tienen más dificultad (del tipo que sea) a la vez que se hacía énfasis en la importancia del sentido de la responsabilidad. Al grupo le ha costado mucho

entender la actitud de esta niña como una “dificultad”. Se ha hecho muchísimo hincapié en reconocer las situaciones en las que hacía algo bien o lo intentaba: se le reconocía públicamente por TODOS. Recibía contenta este reconocimiento.

Sí que se observan pequeñas mejoras. En ocasiones cambiaba drásticamente de actitud y se llenaba de buena voluntad, hacía promesas de cambio... que luego era incapaz de cumplir a lo largo del tiempo, aunque sí de manera puntual. Poco a poco era capaz de reconocer en ocasiones sus fallos, le dolía la evaluación negativa claramente, aunque a veces demostraba desdén. En algunas ocasiones su esfuerzo y su trabajo destacaba, poniendo muchísimo empeño en hacerlo bien: exposiciones al gran grupo, experiencia con los de 1.º... Todas estas situaciones estaban relacionadas con la actuación de su grupo hacia los demás. Le importaba el éxito de su grupo y colaboraba en ello.

Finalmente la niña va progresando, parece más consciente y menos impulsiva. No se puede dar por terminado su proceso; estamos en el camino, como con cualquier otro niño/a.

Situaciones problemáticas

Las situaciones más problemáticas que se han dado a lo largo de la experiencia también han propiciado que se materializaran sentimientos, fricciones... algo que está latente entre todos los implicados. Se considera interesante que se den estas manifestaciones de manera abierta, porque son susceptibles de ser trabajadas en el ámbito educativo. Las más importantes han sido las siguientes:

- ▶ Cuando se **distribuyó a los alumnos**, en cada grupo surgieron algunas manifestaciones de disconformidad (“No quiero estar con este grupo”, “Cámbiame de grupo”, “De ninguna manera quiero estar con esa persona”...) que por nuestra parte escuchamos, pero que no influyeron en nuestra decisión.
- ▶ Surgieron **conflictos internos** dentro de los grupos **causados por la diferencia**

de intereses y grados de compromiso.

Hay alumnos que se desesperaban si veían que el resto no ponía el mismo interés que ellos: *"Yo así no puedo trabajar", "No me hacen ni caso", "Hace una gracia y todos le siguen"...*

- ▶ Alumnos que **demandaban excesiva ayuda** y apoyo a otro u otros compañeros, que en un principio asumían esa responsabilidad, pero que no podían llevarla hasta el final porque la situación los saturaba: *"Ya no puedo más, no puedo hacer lo mío y lo suyo, me pregunta constantemente..."*
- ▶ Alumnos distraídos, apáticos y/o que **no cumplían con su parte**, que eran censurados por sus compañeros: *"Está siempre en las nubes, no se entera, no hace nada..."*
- ▶ Alumnos que **chocaban constantemente con su grupo**, llegando a repercutir en el gran grupo y sufriendo la censura de todos.
- ▶ **Ocasionalmente aparecían conflictos** que momentáneamente rompían el equilibrio del grupo y les parecían **insalvables**. Los alumnos consideraban que lo mejor era claudicar y crear un nuevo grupo y no trabajar duro para recomponerlo: *"No, no, por favor, quiero que me cambies de grupo..."*
- ▶ **Conflictos entre los distintos grupos** al molestarse, pensar que se estaban robando ideas, alegar que hablaban demasiado alto...
- ▶ **Conflictos de tipo organizativo en relación con el gran grupo**: falta de silencio y atención cuando se daban consignas de trabajo, problemas leves a la hora de prepararnos para trabajar (colocación de mesas, sillas, equipos, materiales...), falta de respeto del turno de palabra, la capacidad para escuchar y valorar...
- ▶ **Conflictos con las profesoras** cuando el grupo no recibía toda la atención que esperaba ni solucionaba todos los problemas que surgían en el equipo. *"Haz algo, no podemos seguir así", "Os estamos llamando y no venís"...*

4. RESPECTO A LAS DOCENTES IMPLICADAS

Cuando las maestras se lanzan a esta nueva forma de trabajo no tenían ninguna experiencia en este campo, sólo unas ligeras nociones sobre esta metodología, mucha ilusión, muchas ganas de probar, de investigar, y una profunda convicción de que iba a merecer la pena. Pronto aparecieron muchas dudas que las llevaron a la necesidad de documentarse, de leer más de una vez algunos documentos de Pere Pujolàs, de consultar nueva bibliografía, de acudir a conferencias relativas al tema... Poco a poco fueron ganando confianza, tomando más iniciativas y animándose ante los resultados y su análisis detallado.

Al principio, en el curso 2002/03, cuando estaban en la fase inicial sentando las bases del trabajo en equipo, tuvieron la sensación de que no avanzaban; tenían la necesidad de ir más deprisa y de "obtener resultados pronto", en concreto de ponerse a trabajar con contenidos curriculares. Esto las llevó a planteamientos y reflexiones respecto a: ¿qué son realmente esos supuestos resultados?, ¿qué es correr?, ¿corremos realmente cuando corremos?, ¿qué queremos en realidad enseñar? Los objetivos propuestos principalmente eran de tipo actitudinal; por lo tanto, no eran tan importantes los contenidos curriculares. Era necesario sentar una buena base; quizá después se podría "correr". Se dieron cuenta y aceptaron que aprender a cooperar es un aprendizaje lento (como casi todo lo importante en la vida), programable y evaluable.

Con el paso del tiempo e inmersas en la experiencia han programado el trabajo con más facilidad y lo han evaluado de forma constructiva. Han ganado en seguridad, las propuestas han sido cada vez más arriesgadas. Han ido dejando más margen de maniobra a los alumnos para que participaran de su aprendizaje. Sienten con satisfacción el avance de todos y cada uno de los alumnos. Han disfrutado y han visto disfrutar a los chicos. Ha sido muy divertido y con mucho sentido.

También han tenido momentos de pequeñas recaídas que pronto se han ido superando.

Consideran que ha sido más fácil porque ellas mismas han funcionado como un equipo (planificando, confrontando distintos puntos de vista, desarrollando el trabajo, animándose, evaluando...). En este sentido ha significado la consecución de uno de sus sueños profesionales: *poder trabajar con total coordinación y confianza con otra persona*. Han predicado con el ejemplo a sus alumnos. También ha sido un verdadero reto superar las dificultades propias de las limitaciones del tiempo de coordinación existentes en el centro. Ha ayudado muchísimo la existencia de las nuevas tecnologías para poder mantener esta plena coordinación y comunicación, aun a costa de restar tiempo a las familias y amigos.

Ambas, tutora y PT, han compartido el rol ante los alumnos; intervienen en la clase, sancionan, premian, toman decisiones... por igual. Los alumnos se dirigen a ellas de manera indistinta. Su tutora es referente en todo momento, pero en las sesiones de trabajo en equipo tienen una profesora más, que es la "profesora de trabajo en equipo".

Muchas cuestiones han quedado abiertas, continúan teniendo dudas (como en toda labor docente), pero han conseguido avanzar y saben que haciendo aprenden. Se puede concluir que han salido fortalecidas de esta experiencia a nivel profesional y personal.

5. RESPECTO A LOS CAMBIOS EN NUESTRO ENTORNO

Este trabajo ha tenido unas consecuencias en el entorno profesional más cercano de las autoras, así como en el propio centro de trabajo, pero también en otros ámbitos.

Se ha compartido la experiencia en ratos de café con los **compañeros**, se les han enseñado fotos, las producciones de los niños, se les ha pasado material bibliográfico y de propia elaboración... Todo ello ha ido generando cierta curiosidad e interés por el tema, acrecentándose cuando posteriormente las maestras han participado en cursos y jornadas como ponentes. Los compañeros han solicitado una explicación mayor sobre el tema.

En el curso 2002/03 se involucra directamente a una de las compañeras, María Jesús Gonzalvo (profesora del 2.º ciclo de E. Primaria), que trabajó con las profesoras durante una de las sesiones semanales. Se le informaba de las actividades que se iban a realizar, se le pedía opinión, daba sugerencias..., pero no participaba plenamente en el proyecto en el sentido de programar y tomar decisiones. Sí que se mostraba muy interesada, pero prefería mantenerse un poco al margen para aprender y al siguiente curso ponerlo en práctica. De hecho, durante el curso 2003/04 lo ha puesto en marcha en su clase. Las autoras están muy agradecidas a esta compañera por su apoyo y su ánimo en todos los momentos.

Se ha involucrado a otras profesoras para llevar a cabo actividades puntuales: en el curso 2002/03 a la profesora de 1.º de E. Primaria, para celebrar una jornada de convivencia sobre medios de comunicación y transporte, y en el 2003/04 otra vez a la compañera María Jesús Gonzalvo, para realizar una actividad interniveles con sus alumnos de 3.º y los de 4.º sobre ventas en inmobiliarias.

Al final del curso 2002/03 es tal el entusiasmo de las profesoras por los resultados obtenidos que se consigue involucrar a otros compañeros para el siguiente curso. Así, en el 2003/04 el tutor de 6.º B y la PT han realizado la experiencia en la clase de tutoría (sesiones quincenales); en el grupo hay una niña con necesidades educativas especiales. Y por otra parte la profesora del 2.º ciclo durante este curso comienza a trabajar durante una sesión con su grupo de 3.º de E. Primaria contando con el apoyo de Nadia (también profesora del 2.º ciclo, de 4.º de E. Primaria). Al final de este curso los compañeros de la etapa de Educación Infantil han comenzado a pedir material y asesoramiento. Se disponen a trabajar a través de equipos cooperativos el próximo curso escolar 2004/05.

Al equipo directivo se le informa y se le comenta continuamente la marcha de la experiencia. Alguna vez han entrado dentro de la clase y han observado directamente la manera de trabajar. Siempre han manifestado su

apoyo y su interés. No han puesto ningún problema cuando se ha tenido que faltar al centro para dar alguna charla.

Al final del curso 2002/03 se realizó una sesión con los **padres** en la que se les explicó con detalle la experiencia, y se les enseñaron fotografías y trabajos. Se mostraron muy interesados. Durante el curso 2003/04 han manifestado de manera individual a la tutora su agrado por la experiencia. Les parece muy interesante, porque opinan que sus hijos ponen en juego su inteligencia para resolver situaciones nuevas.

También en el C.E.I.P. "Cervantes" de Pedrola, donde la profesora de Pedagogía Terapéutica realiza su trabajo durante la mitad de la semana, se ha explicado la experiencia, repartido material, se ha visto la presentación de PowerPoint con algunos compañeros... y al final se ha implicado a dos tutoras de 4.º de E. Primaria durante una hora semanal para realizar trabajo cooperativo desde el 2.º trimestre del curso 2003/04 junto con la PT.

A la vez que se desarrollaba el trabajo en el centro, la PT participa en el Seminario Permanente de Pedagogía Terapéutica del Centro de Profesores y Recursos 1 de Zaragoza, durante los dos cursos que ha tenido lugar la experiencia. En este foro de reunión surgió la necesidad de trabajar de otra manera, de cubrir otro tipo de necesidades... y es ahí donde se ha encontrado un gran apoyo y una gran difusión del trabajo.

En junio del 2003 se participa en el Congreso Internacional de Orientación y Tutoría organizado por la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y la Universidad de Zaragoza, presentando la comunicación "Colaboración tutor-profesor de apoyo en experiencias de aula: aprendizaje cooperativo" junto con otras compañeras del Seminario Permanente de Pedagogía Terapéutica que habían puesto en marcha el aprendizaje cooperativo en sus aulas.

En noviembre del 2003 se participa en el curso "Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo", organizado por este Centro de Profesores y Recursos de

Zaragoza. Se expone el trabajo del curso 2002/03, del cual hay un resumen en la página web del Seminario. Después de escuchar la base teórica propuesta por Pere Pujolàs y varias experiencias de aprendizaje cooperativo, se animan muchos participantes de este curso a poner en práctica esta manera de trabajo. Se crea un foro en Internet sobre aprendizaje cooperativo, en la página de Educación y Cultura del Gobierno de Aragón, en el cual se participa activamente y que nos permite estar en contacto a todas las personas que estamos interesadas en el tema.

En diciembre de 2003 se participa en la Jornada Provincial "Integrar dentro del aula" en Huesca, con el objetivo de dar a conocer la experiencia de aprendizaje cooperativo como una fórmula propiciadora de la integración de los alumnos diversos en el aula, y que da gran valor pedagógico a la heterogeneidad del alumnado.

Por último, en 2004 se participa, junto con otros muchos profesionales que ponen en marcha distintas experiencias, en el proyecto de innovación: "Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo", impulsados y dirigidos por la asesora de Educación Especial del Centro de Profesores y Recursos 1 de Zaragoza.

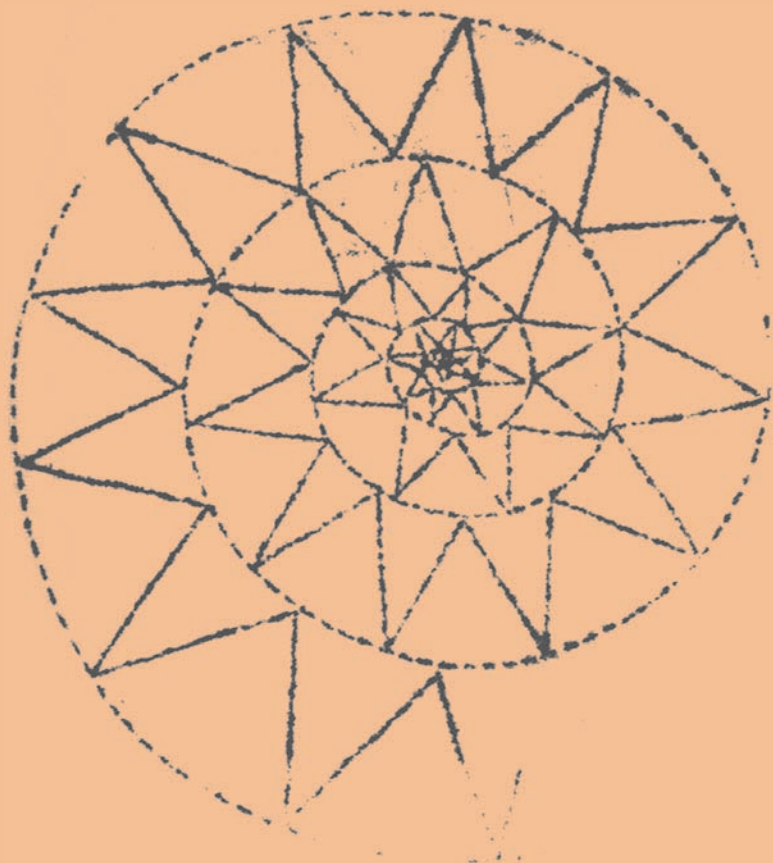
Al ser de las primeras profesionales que ponen en marcha el aprendizaje cooperativo de manera sistemática en la comunidad de Aragón, sin haberlo querido ni planeado, se han visto envueltas en un proceso de difusión. Son conscientes de la responsabilidad y les enorgullece haber podido ayudar con su modesta experiencia a otros compañeros que como ellas creen firmemente que es posible, real y enriquecedor "enseñar juntos a alumnos diferentes".

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se considera importante destacar los siguientes elementos del trabajo:

- La incorporación de esta forma de trabajo en el aula da una visión nueva para res-

- ponder a la diversidad de necesidades, capacidades, estilos de aprendizaje, competencia curricular..., así como responder a las nuevas demandas sociales y a las circunstancias cambiantes del alumnado, como pueden ser, por ejemplo, las barreras idiomáticas o los diferentes patrones culturales. Permite configurar un **plan claro, innovador y propio, ajustado a las propias inquietudes y necesidades en el aula**, aplicando nuevos conocimientos científicos y didácticos a nuestra labor docente.
- ▶ Incita a poner en marcha las técnicas descritas, **estrategias y metodologías variadas** que **sometemos** continuamente a **evaluación** y a crear materiales curriculares ajustados a nuestras necesidades.
 - ▶ Da a la **práctica educativa** un marcado **carácter investigador**. **Hace posible investigar en la acción** partiendo de las técnicas y principios del aprendizaje cooperativo. Permite comprobar que hay muchas formas diferentes de trabajar en el aula.
 - ▶ El trabajo cooperativo se ajusta a **la creencia de que es posible que todos los alumnos puedan avanzar juntos en su aprendizaje**, a pesar y gracias a sus muchas diferencias. Fomenta la igualdad de oportunidades. La heterogeneidad es un elemento esencial de los equipos cooperativos.
 - ▶ En el ámbito de la diversidad en general, y en concreto de las necesidades educativas especiales, el aprendizaje cooperativo es entendido como un valioso recurso que **favorece el desarrollo global de todos y cada uno de los alumnos, en un contexto “natural”** (caracterizado por la interacción de los alumnos y los profesores).
 - ▶ Hace valorar la necesidad de dar la oportunidad a los **niños**, de ser **protagonistas de su propio aprendizaje**, favoreciendo que desarrollen **estrategias y actitudes de toda índole** y no sólo las consideradas tradicionalmente como “escolares”.
 - ▶ Favorece el desarrollo de un **pensamiento metacognitivo**: el alumno es capaz de reflexionar sobre sus propios pensamientos, sus actitudes, sobre lo que hace y dice, desarrollando su sentido de la responsabilidad y actitudes de madurez.
 - ▶ Fomenta la **aparición en el aula de situaciones “conflictivas”**, pero profundamente **educativas**, que de otra manera quedarían latentes y no susceptibles de ser trabajadas en el entorno educativo. Esto resulta sorprendente y pone en cierta situación de **alerta**. Favorece el desarrollo de habilidades sociales y de pequeño grupo. Permite trabajar de forma directa y consciente con los alumnos en lo que se refiere a crear un clima de aula adecuado y positivo. De esta forma se puede trabajar implícita y explícitamente para evitar el desarraigo escolar y social, así como para prevenir la violencia y la intolerancia. Da la oportunidad de trabajar de forma sistemática la educación en valores.
 - ▶ Es una opción valiosa para **trabajar conjuntamente** y de verdad **PT y tutora** dentro del aula con todos y cada uno de los alumnos. Rentabiliza recursos y actúa de forma preventiva con todos ellos, y no sólo con aquellos que se encuentran catalogados o incluidos en algún programa concreto en función de sus dificultades o características personales.
 - ▶ Muchas **cuestiones están abiertas** y hay **dudas** (como en toda labor docente), pero **se puede avanzar** y aprender haciendo.



Planificación y mejoras de innovación

Planificación y mejoras de innovación

Las autoras están muy contentas en general con su andadura. La experiencia ha sido variada y no se ha mantenido estática. Se ha ido rectificando a medida que se obtenían resultados y se valoraban. Sin embargo, son conscientes de que falta mucho por recorrer, que se dejan cosas en el tintero, que no se ha profundizado en algunos temas, que se está en el comienzo de un proceso y que hay que estudiar más sobre múltiples aspectos. A continuación, se pasa a concretar algunos de los temas que han quedado pendientes en esta experiencia.

Los cargos y sus funciones tienen un carácter transitorio. Deben cambiarse a lo largo del curso para posibilitar que todos los niños pasen por todos. Esto no se ha conseguido hacer, quizá porque se daba prioridad a otros asuntos y nunca se encontraba el momento adecuado. Se tenía previsto realizar este cambio coincidiendo con el final de los proyectos. En el curso 2002/03 el proyecto de *los medios de comunicación y transporte* duró todo el tiempo; por lo tanto, el cambio no fue posible. Este curso 2003/04 hubo dos proyectos. El primero, el de *los detectives en busca de las matemáticas en la vida real* fue muy corto y no pareció adecuado realizar el cambio entonces, porque los chicos llevaban poco rodaje. Se acaba en abril con el segundo proyecto, el de *las inmobiliarias*, cuyo desarrollo se ha alargado mucho. Y fue entonces cuando por fin se propone el cambio de cargo a los alumnos. No se debe supeditar el traspaso de roles a un proyecto si éstos son flexibles en el tiempo. Se debe fijar una fecha; quizá la mejor sea al final de cada trimestre.

El plan de equipo es otro puntal básico para el grupo, son sus cimientos. Ahí están los objetivos que como equipo se han marcado y los compromisos personales de cada uno de sus miembros. Se hace mucho hincapié al principio en su elaboración, también en su valoración pasado un tiempo. Pero se debería encontrar la manera de sistematizar su revisión más a menudo, igual que se ha conseguido hacer este año con las normas. Una vez sistematizada esta revisión, se debería proceder a realizar las pertinentes mejoras o reelaboraciones que reflejaran el cambio que los alumnos, como individuos, están experimentando como componentes del equipo y las transformaciones del grupo como tal. Es un documento básico que no se puede dejar aparcado en la carpeta sin exprimir todas sus posibilidades.

Son muy interesantes los **planes de personalización de la enseñanza**. Es un tema en el que hay que profundizar. Hay una tímida iniciación al principio del proyecto de *las inmobiliarias* con una evaluación individual y personal de cada alumno donde éste reflexiona sobre su situación de partida y de ahí se intuyen unos objetivos a conseguir. Al final del proyecto se les propone volverse a valorar, lo cual facilita que el alumno vea hasta dónde ha llegado al final del camino recorrido. Le permite comprobar objetivamente la utilidad del proceso. Pero, aunque sea interesante este acercamiento, es insuficiente. Es necesario desarrollar más profundamente los planes de personalización de la enseñanza en posteriores experiencias e incluso llegar más lejos y trasvasarlos a otras situaciones de enseñanza-aprendizaje distintas del aprendi-

zaje cooperativo. Para ello será necesario profundizar más y realizar muchas más lecturas clarificadoras.

Se ha reflexionado sobre la **importancia de los espacios y el mobiliario** en el desarrollo de esta experiencia. Teniendo en cuenta el elevado número de alumnos de la clase, es necesario prever un espacio amplio que permita organizar el mobiliario de forma flexible, que los alumnos y las profesoras circulen con desahogo por el aula, ya que la falta de espacio puede generar ciertas tensiones.

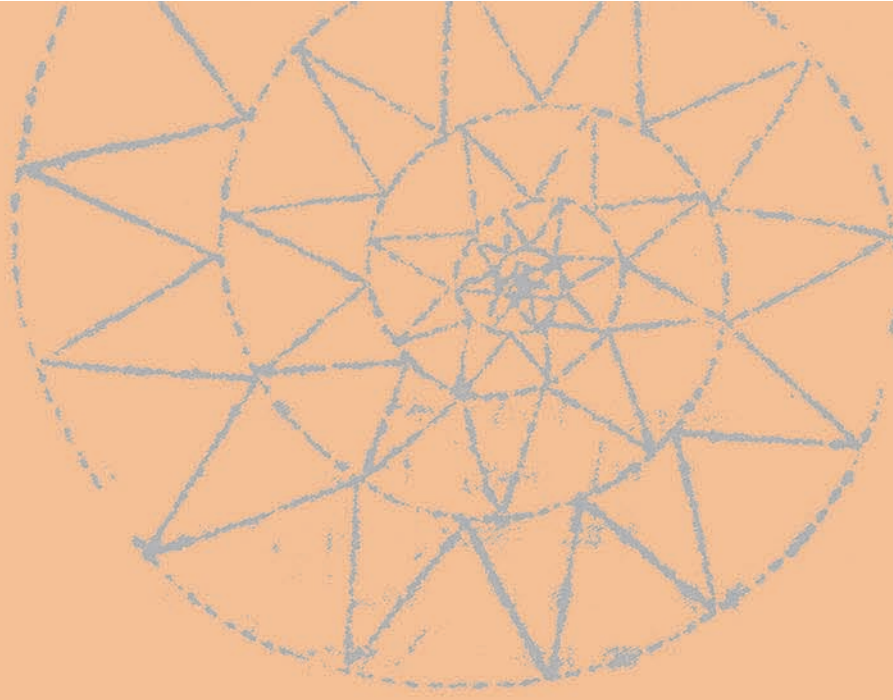
Después de la experiencia de trabajo durante dos años, estaría bien avanzar y **ampliar el número de sesiones semanales** de trabajo cooperativo, por ejemplo a una sesión diaria, haciendo más cotidiana la puesta en práctica de los hábitos adquiridos.

Otra posibilidad sería trabajar **un área del currículo** siempre a través de esta metodolo-

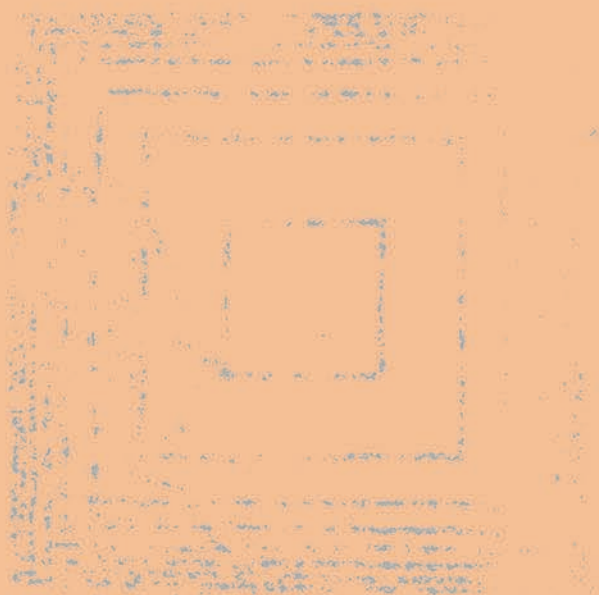
gía, trabajando todos los contenidos con las distintas técnicas, planificados temporalmente a lo largo de todo el curso.

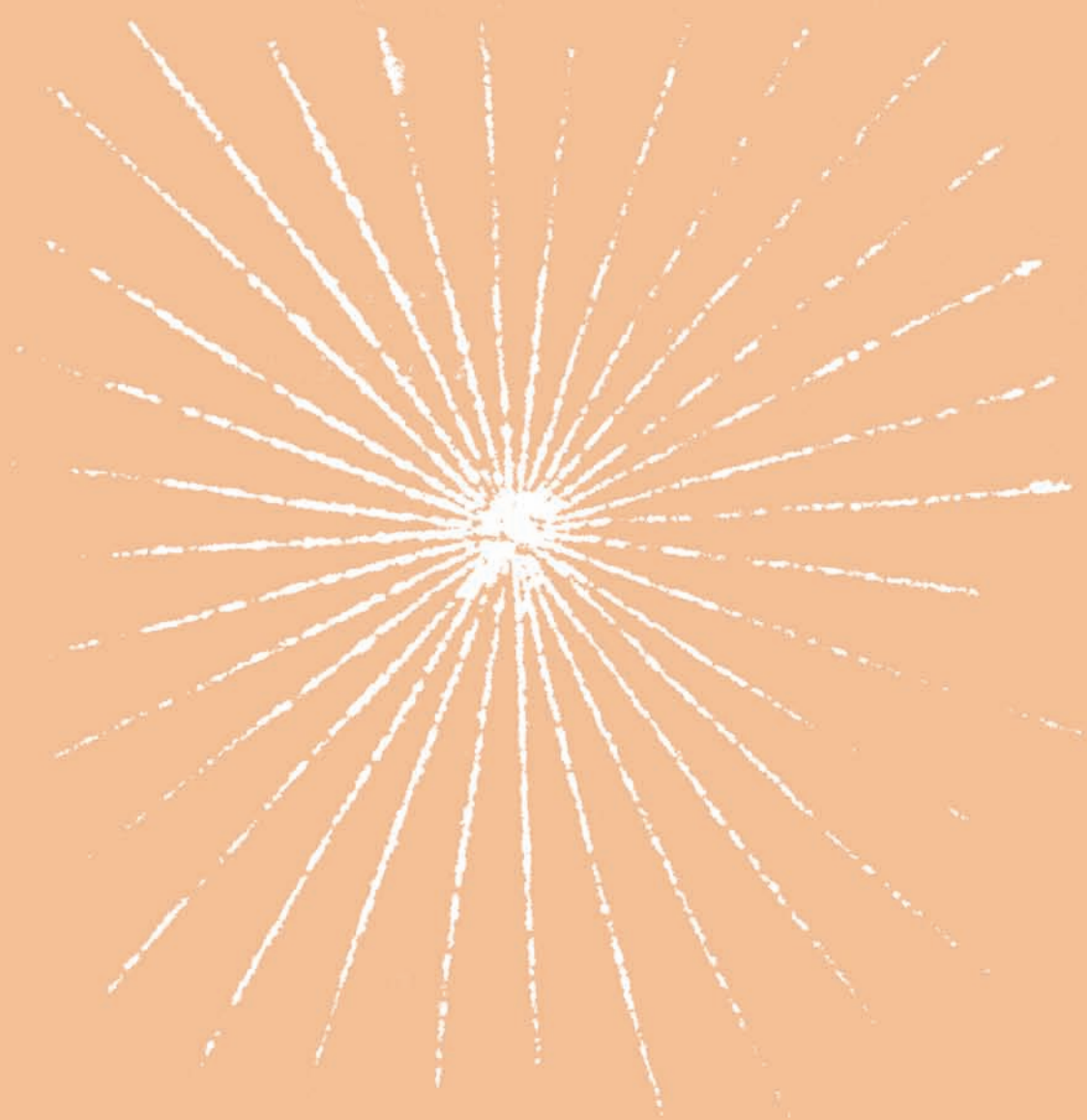
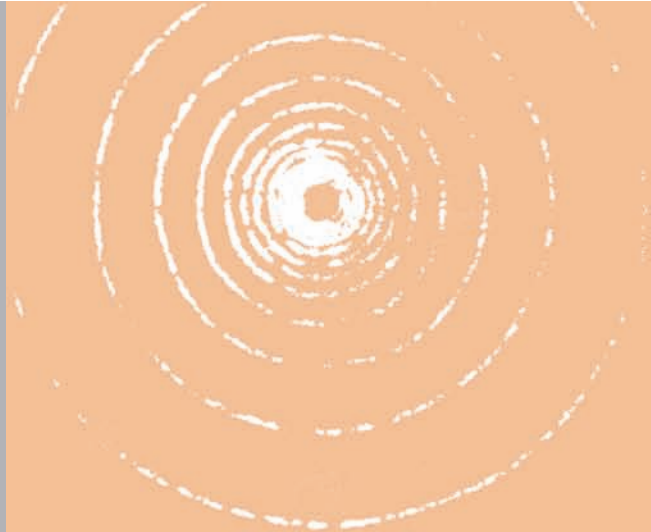
Sería deseable que **progresivamente todo el centro asumiera esta filosofía de trabajo** y los ciclos que todavía no se han animado pusieran en marcha experiencias. Se podrían realizar actividades que implicaran a todo el centro, como, por ejemplo, trabajar una determinada norma durante un mes, temas transversales, valores desde el enfoque del aprendizaje cooperativo..., lo cual tendría implicaciones en los distintos documentos del centro: Proyecto Educativo de Centro, Reglamento de Régimen Interno, Programación General Anual, Plan de Acción Tutorial y Plan de Atención a la Diversidad. Consiguiendo que cada día sea un pequeño reto que con mucha ilusión se va superando y va marcando el trabajo de los días futuros.

**“Estamos todos embarcados en una aventura,
la aventura de APRENDER A VIVIR.”**



Bibliografía





Bibliografía

- DÍAZ AGUADO, María José, dir. (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- JIMÉNEZ PASTOR, Vicente (1990): *Cómo lograr una enseñanza activa de la matemática. El juego de las divisiones, los números enteros, ecuaciones de una incógnita, los cuadrados perfectos*. Barcelona: CEAC.
- JOHNSON David W., y Frank P. JOHNSON (1997): *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights (Massachusetts): Allyn & Bacon.
- MARUNY I CURTÓ, Lluís, Maribel MINISTRAL MORILLO y Manuel MIRALLES TEIXIDÓ (1995): *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años. Tomos I, II y III*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones / Edelvives.
- PÉREZ SANCHO, Carlota (2003): "Cómo desarrollar habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo". *Aula de Innovación Educativa*, XII (125), octubre de 2003, p. 63-67.
- PESO, María Teresa, y Pía VILARRUBIAS (1989): "La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 171, junio de 1989, p. 54-59.
- PUJOLÁS MASET, Pere (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe (Colección Educación especial).
- (2002) "Enseñar juntos a alumnos diversos es posible". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 317, octubre de 2002, p. 84-87.
 - "El aprendizaje cooperativo. Algunas ideas prácticas". Documento de trabajo del Curso y Proyecto de Innovación Educativa 2003-04 *Enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Asesoría de Educación Especial del C.P.R. Zaragoza 1.
 - "La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo". Documento de trabajo del Curso y Proyecto de Innovación Educativa 2003-04 *Enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Asesoría de Educación Especial del C.P.R. Zaragoza 1.
 - "El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula". Documento de trabajo del Seminario Provincial de Pedagogía Terapéutica. Laboratorio de Psicopedagogía de la Universidad de Vic y Asesoría de Educación Especial del C.P.R. Zaragoza 1.

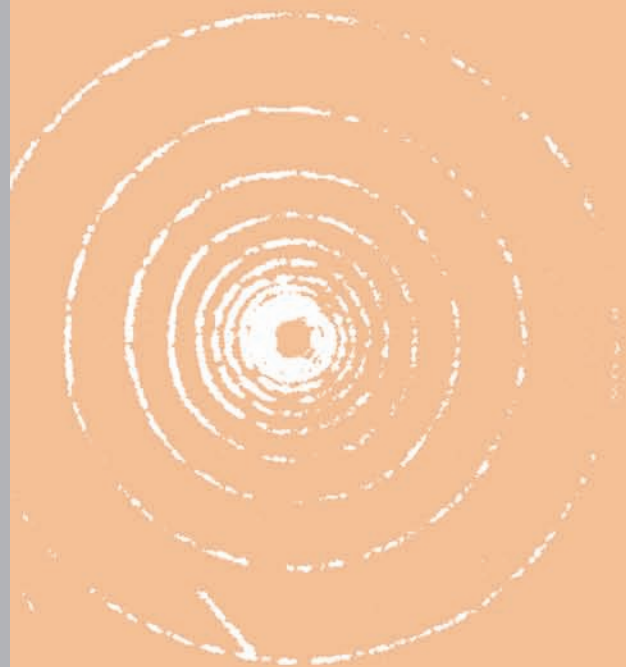
PUJOLÀS MASET, Pere: "Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación". Documento de trabajo del Seminario Provincial de Pedagogía Terapéutica. Laboratorio de Psicopedagogía de la Universidad de Vic y Asesoría de Educación Especial del C.P.R. Zaragoza 1.

RODRÍGUEZ JORDANA, María del Carmen (1992): "Leer y escribir". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 208, noviembre de 1992.

STAINBACK, Susan, y William STAINBACK (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea (Educación hoy. Estudios).

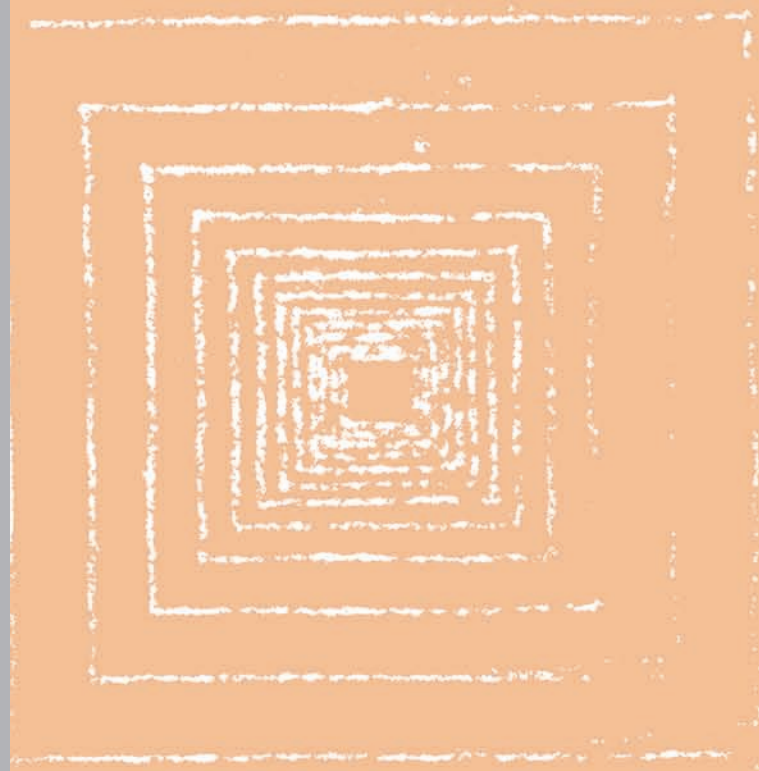
Materiales curriculares

Anexos



1875

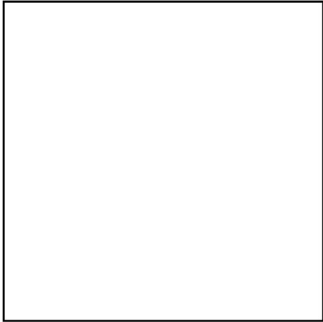
1875



1875



1. Documento de cargos y tareas *(documento de equipo)*



Nombre del equipo: _____

Proyecto: _____ Período de realización: _____

CARGO	TAREAS Y RESPONSABILIDADES
Coordinador	- Anima a los componentes del grupo a realizar el trabajo. - Es el portavoz del grupo ante el profesor.
Ayudante del coordinador	- Controla el tono de voz para que sea posible trabajar. - Controla que no se pierda el tiempo.
Secretario	- Toma notas y rellena las hojas de control del grupo.
Responsable del material	- Cuida del material del grupo.

2. Documento de normas de funcionamiento *(documento de equipo)*

Nombre del equipo:

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO

3. Plan de equipo *(documento de equipo)*

Nombre del equipo: _____

OBJETIVOS DEL EQUIPO	VALORACIÓN
Que todos los miembros progresen en su aprendizaje	

COMPROMISOS PERSONALES	Nombre	Cargo	Firma	VALORACIÓN

Observaciones:	
Valoración final:	Visto bueno del profesor:
Fecha: ____ / ____ / ____	

4. Documento organizativo de la actividad o del proyecto

FASE 3

INVESTIGAMOS



GRUPO:

TEMA A INVESTIGAR:

Buscamos información sobre:

Componente del grupo	Tarea	Valoración

5. Documento de evaluación curricular final: evaluación de las producciones del alumno

EVALUACIÓN DEL ALUMNO - FASE 3: INVESTIGAMOS



PROYECTO:

Nombre del alumno:

Nombre de su grupo:

Fecha:

Tema que me ha tocado investigar:

¿Qué he hecho?

Valora tu trabajo de 0 a 10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
- ¿He explicado lo que es?										
- ¿He explicado para qué sirve?										
- ¿He explicado cómo funciona?										
- ¿He explicado los tipos?										
- ¿He explicado algunas peculiaridades?										

¿Cómo lo he hecho?

- ¿He buscado mucha, poca o bastante información?

- ¿Me han ayudado en casa? ¿Cómo?

- ¿Lo he explicado con mis palabras o sólo he copiado o pegado la información?

- ¿Lo he entendido todo?

Valoración	Escribe tus opiniones
- Me ha gustado mucho porque...	
- No me ha gustado porque...	
- Me ha costado...	
- Yo cambiaría...	
- Además...	

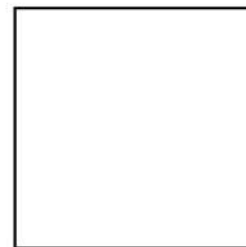
VALORACIÓN:		
Firma de la profesora:	Firma de los compañeros del grupo:	Firma de los padres del alumno:

6. Documento de revisión del plan de equipo

REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO

Nombre del equipo:.....

Proyecto:.....



¿Qué tal hemos cumplido nuestro cargo en el grupo?

(Podéis consultar la ficha en la que aparece cada cargo con su responsabilidad)

CARGO	Necesita mejorar Porque...	Bien porque...
Coordinador		
Ayudante del coordinador		
Secretario		
Responsable del material		

¿Hemos cumplido los objetivos propuestos como equipo?

(Podéis consultar la ficha en la que aparece vuestro plan de equipo)

OBJETIVOS PROPUESTOS	SÍ	NO	DEBEMOS MEJORAR PORQUE...

¿Hemos cumplido los compromisos personales que nos marcamos?

(Podéis seguir consultando la ficha del plan de equipo)

Compromiso de:	Necesita mejorar	Bien	Muy bien

Valoramos el trabajo de equipo

	Necesita mejorar	Bien	Muy bien
¿Hemos terminado las tareas a tiempo?			
¿Hemos aprovechado el tiempo adecuadamente?			
¿Hemos progresado todos en nuestro aprendizaje?			
¿Todos y cada uno de los miembros del equipo nos hemos esforzado lo suficiente?			
¿Qué es lo que hemos hecho especialmente bien?			
¿En qué debemos mejorar?			

7. Documento de evaluación de equipo para cada sesión

Nombre del equipo:

Sesión n.º: Día:

Coordinador	Ayudante del coordinador	Secretario	Responsable del material	Grupo

¿Qué hemos hecho? ¿Cómo ha ido la sesión?

8. Documento de control de equipos

Control de equipos

[illegible]

9. Cuestionario de habilidades para trabajar en equipo
*(documento de autoevaluación y de objetivos de mejora
en el ámbito del grupo cooperativo)*

Cuestionario de habilidades para trabajar en equipo

Nombre:

Nombre del grupo al que perteneces:



Te habrás dado cuenta, después de trabajar durante todo el curso, de que para trabajar en equipo hace falta también mucha reflexión individual, ser honesto con uno mismo y estar dispuesto a cambiar.

Pensamos que este cuestionario te puede ayudar mucho.

Si quieres conocer tus habilidades para trabajar en equipo y poder mejorarlas, responde con sinceridad a estas preguntas. Marca la opción u opciones que se ajusten más a tu caso y explícalas contando algún ejemplo o anécdota vivida este curso y razona tu elección (**hay que mirar dentro y recordar la realidad**):

1. Yo, cuando trabajo en equipo, soy uno/a de los que...

- a. Paso desapercibido, ni se me ve.
- b. Procuro participar en lo que puedo y no “escaparme”.
- c. Llevo la voz cantante.

Observaciones:

2. Cuando se trabaja en equipo...

- a. Me dejan la parte que no quiere hacer nadie.
- b. Aporto la parte que me toca.
- c. Procuro decir lo que tiene que hacer cada uno.

Observaciones:

3. Cuando se tiene que tomar alguna decisión en el grupo de trabajo...

- a. Mis compañeros/as del equipo ya deciden lo que se tiene que hacer.
- b. Participo en la toma de decisiones y apporto mi punto de vista.
- c. Generalmente se termina haciendo lo que yo digo.

Observaciones:

4. Para que el trabajo en equipo funcione es muy importante que todos opinen, yo...

- a. Dificilmente opino o no opino nada.
- b. Pienso que mi opinión es tan válida como las demás y la apporto.
- c. Pienso que mi opinión es la que vale.

Observaciones:

5. ¿Con cuál de estas situaciones te identificas más?

- a. Casi siempre me callo y mantengo una actitud pasiva.
- b. Aporto mis ideas.
- c. Me gusta que se haga lo que yo digo.

Observaciones:

6. A la hora de ayudar a mis compañeros...

- a. Pienso que debo hacerlo y que es interesante para todos.
- b. Me desespero un poco, pero luego merece la pena.
- c. Me pongo de mal humor y suelo acabar enfadado/a.

Observaciones:

7. Si mis compañeros de equipo me ayudan o “riñen” con bastante razón...

- a. Reconozco lo que he hecho mal, aunque me cueste, y pido disculpas o repito la tarea. Explico mis razones evitando enfadarme.
- b. Suelo enfadarme, pero al final acepto y razono.
- c. Me pongo enfadadísimo y pienso que deberían meterse en sus asuntos. No hago ni caso y a veces se forma un gran lío.

Observaciones:

10. Documento de evaluación personal de normas
*(documento de autoevaluación y de objetivos de mejora
en el ámbito del grupo cooperativo)*

EVALUACIÓN PERSONAL DE NORMAS



Tenéis que evaluar entre todos a cada componente del equipo respecto a las normas acordadas hasta ahora. Debéis reflejar si ha existido un avance, si ha sido importante o no, si ha costado, por qué y la razón de esas dificultades. Podéis proponer alguna solución o truco para que cada uno pueda avanzar beneficiándose a sí mismo, a su equipo y a toda la clase.

NORMA	OBSERVACIONES	PROPUESTAS
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

8.		
9.		
10.		

11. Documento de propuesta de nuevas normas
*(documento de autoevaluación y de objetivos de mejora
en el ámbito del grupo cooperativo)*



NOMBRE DEL EQUIPO:

Después de haber trabajado durante todo el curso las normas que decidisteis entre toda la clase y de haber hecho un profundo análisis de cada uno respecto a ellas, estáis en disposición de plantear unas nuevas normas para el tiempo que nos queda este curso de trabajo en equipo. También podéis proponer las ya trabajadas si os parecen necesarias.

PROPUESTA DE NORMAS

