



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

El trabajo cooperativo en la acción tutorial

Trabajo fin de grado presentado por:	Montserrat López García de Alcaraz
Titulación:	Grado de Maestra en Educación Primaria
Línea de investigación:	Propuesta de intervención
Director/a:	Carlota Pérez Sancho

Barcelona
17-07-2015
Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO: Métodos pedagógicos

RESUMEN

En las últimas décadas, las investigaciones sobre el trabajo cooperativo muestran las consecuencias positivas de las estrategias propias de esta metodología en el aula, añadiéndolas a las ya existentes para diversificar los métodos de enseñanza. Su larga tradición y las necesidades surgidas de una sociedad diversa y que presenta nuevos retos de futuro, requiere un replanteamiento de la metodología tradicional y la incorporación de propuestas que sitúan en el centro al alumnado y, en el que el educando pasa a tener el papel de guía y facilitador del aprendizaje. Hacer de las propuestas didácticas un reflejo de la educación personalizada y del modelo constructivista, pasa por incentivar dinámicas de grupo en la que se establezca una interdependencia positiva entre todos sus miembros. Su fin es promover las competencias básicas que harán de los alumnos unos ciudadanos y profesionales capacitados para trabajar en equipo, ser resolutivos y, sobretodo, tener el hábito de aprender a aprender. En la presenta investigación se persigue aportar los primeros pasos para crear un proyecto de intervención en el que la acción tutorial, en el ciclo superior de Educación Primaria, use los recursos propios del trabajo cooperativo para favorecer el aprendizaje de los alumnos sobre sí mismos, sus compañeros y la realidad circundante, base para que cualquier otro conocimiento adquiriera un sentido en la vida cotidiana y la enseñanza sea significativa.

Palabras clave: trabajo cooperativo, acción tutorial, dinámicas de grupos, interdependencia positiva, educación personalizada, Educación Primaria.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	1
1 INTRODUCCIÓN.....	5
2 OBJETIVOS.....	6
3 MARCO TEÓRICO.....	7
3.1 MARCO LEGAL.....	7
3.2 EL CONCEPTO DE ACCIÓN TUTORIAL.....	8
3.2.1 El papel del tutor.....	11
3.2.2 El papel de la familia.....	12
3.2.3 El equipo docente.....	14
3.3 EL CONCEPTO DEL TRABAJO COOPERATIVO.....	16
3.3.1 Breve historia del aprendizaje cooperativo.....	16
3.3.2 ¿Qué significa aprender a partir del trabajo cooperativo?.....	21
3.4 ACCIÓN TUTORIAL Y TRABAJO COOPERATIVO.....	26
3.4.1 Planificación y organización de las actividades.....	26
3.4.2 Estrategias y recursos para la enseñanza basada en la cooperación	32
3.4.3 La evaluación en el trabajo cooperativo.....	38
4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA ACCIÓN TUTORIAL	39
4.1 PRESENTACIÓN.....	39
4.2 OBJETIVOS.....	40
4.3 ACTIVIDADES.....	40
4.4 CRONOGRAMA.....	43
4.5 EVALUACIÓN.....	43

5	CONCLUSIONES.....	44
6	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	45
7	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
	ÍNDICE DE FIGURAS.....	4
	ÍNDICE DE TABLAS.....	4
	ÍNDICE DE IMÁGENES.....	4
8	ANEXOS.....	50
	8.1 Anexo 1.....	50
	8.2 Anexo 2.....	51
	8.3 Anexo 3.....	52
	8.4 Anexo 4.....	53
	8.5 Anexo 5.....	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Las funciones del equipo docente	12
Figura 2. El trabajo cooperativo en la historia.....	19
Figura 3. Grado de cooperatividad.....	22
Figura 4. Condiciones del trabajo cooperativo.....	23
Figura 5. Elementos que favorecen el trabajo cooperativo.....	24
Figura 6. Elementos para la colaboración efectiva.....	25
Figura 7. Segmentos de una actividad.....	27
Figura 8. Ámbitos de intervención en el aula para implementar el aprendizaje cooperativo.....	28
Figura 9. Organización cooperativa. Equipos heterogéneos.....	36
Figura 10. Organización cooperativa. Equipos homogéneos.....	36
Figura 11. Organización cooperativa de los especialistas.....	39

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Posibles causas del resurgimiento del trabajo cooperativo.....	19
Tabla 2. Comparativa entre aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.....	20
Tabla 3. Estructura de actividades.....	28

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Roles en el trabajo cooperativo.....	50
Imagen 2. Iconografía.....	51
Imagen 3. Carnet aficiones.	51
Imagen 4. Triviados.....	52
Imagen 5. Ficha autoevaluación.....	52

1. INTRODUCCIÓN

Existen distintos motivos por los cuales resulta interesante investigar la historia del trabajo cooperativo e intentar realizar una propuesta de aplicación a un aula de primaria. Se podrían diferenciar niveles relativos a dos focos de interés: el filosófico, por un lado, y otro de carácter aplicativo o profesional. En cuanto a la concepción del ser humano, debería abogarse por las filosofías del siglo XX que parten de una premisa ontológica: somos aquello que somos en la mirada del otro. Es por ello que, el maestro de hoy en día debería conocer el pensamiento filosófico o pedagógico que considera que los individuos deben interactuar con su entorno para construirlo de manera activa y que valora el diálogo abierto y democrático como medio para ello. Por otro lado, se deberían aplicar las metodologías que mejor se adaptan a la realidad circundante del alumno, sin olvidar que cada uno de ellos debe ser el centro de la clase. ¿Y qué mejor manera que la de construir o descubrir conocimiento en colaboración con los demás? Es cierto que no hay nadie más parecido a nosotros que nosotros mismos, pero siglos de humanidad nos demuestran que la realidad no la construye ni transforma un solo individuo, sino que más bien, muchos la configuran y reorganizan tras el debate o incluso, el conflicto.

Llegados a este punto, aparece la pregunta necesaria sobre el motivo que justifica la realización de este Trabajo de Final de Grado, ya que tras un estudio como el que corresponde a esta materia no puede haber solamente un interés personal por el tema. Es preciso plantear los motivos que hagan de éste un material novedoso y que aporte algún recurso a la comunidad educativa. Esta es pues la pretensión del siguiente documento: aportar un material didáctico que pueda resultar útil para la acción tutorial en el ciclo superior de la educación primaria. Debería pues, considerarse de gran relevancia aplicar las metodologías aprendidas durante la carrera. Pero, tras la observación de distintos centros en las prácticas del Grado, puede comprobarse cómo hay una frontera entre lo que teóricamente quieren hacer los docentes y lo que llevan a cabo en la realidad. La mayoría de los profesionales de la educación consideran que el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo o el trabajo cooperativo son metodologías que favorecen la asimilación de los conocimientos pero también de la competencia de “aprender a aprender”. Aun así, parecen no ser tantas las escuelas que sistematizan el trabajo cooperativo. Este hecho, debería hacernos pensar en las causas por las cuales existe este salto entre el ámbito de la Idea y la aplicación práctica. A partir de la lectura del artículo de Moreno, Quesada y Pineda (2010), se pueden extraer una serie de conclusiones, que serán desarrolladas con mayor detalle en uno de los apartados del trabajo, pero que pueden sintetizarse del siguiente modo. En primer lugar, la cantidad de maestros que se interesa por la inclusión de otras metodologías que difieren del modelo tradicional de aprendizaje no es muy elevada. En segundo lugar, los centros educativos no incorporan cambios a nivel organizativo, y por tanto, no se da innovación didáctica en las aulas de modo generalizado. Y, en tercer lugar, la insuficiencia de mecanismos o recursos para la aplicación del trabajo cooperativo en el centro.

Pero aunque este estudio muestra las causas que pueden darse en algunas escuelas para no innovar en su metodología, también presenta las mejoras que supone que el profesorado se forme en el trabajo en grupo. Son, precisamente, las consecuencias positivas que se derivan del empleo del trabajo cooperativo las que pueden suscitar el interés por investigar sobre el tema e intentarlo llevar a la práctica en cualquier faceta de la escuela (dentro del aula y en el claustro de profesores).

Desarrollar un material didáctico que parta del trabajo cooperativo como metodología con un fin propio de la acción tutorial, puede resultar novedoso y, sobretodo, práctico. Con este fin, una parte del trabajo realizado, se ha basado en la programación y configuración de un material que sea accesible, fácil de usar y flexible en su aplicación en las sesiones de tutoría propias de la etapa de educación primaria.

Como consecuencia de todo lo anterior, el trabajo se presenta en la siguiente estructura con la pretensión de ser un documento claro y sintético: primero se encuentra esta introducción en la que se persigue justificar la temática escogida; segundo, se muestran los objetivos (tanto el general como los específicos); un marco teórico engloba el marco legal y la definición de los conceptos fundamentales del trabajo; tras el marco teórico se presenta la propuesta de intervención para la mejora de la práctica docente; y por último, se encuentran las conclusiones, las limitaciones y la prospectiva. Finalmente, y para concluir, las referencias bibliográficas y los anexos cierran el presente trabajo.

2.OBJETIVOS

Objetivo general:

Diseñar una propuesta de intervención para la mejora de la acción tutorial en el Ciclo Superior de educación primaria mediante el trabajo cooperativo.

Objetivos específicos:

- 1º. Analizar las características propias de la metodología del trabajo cooperativo.
- 2º. Conocer los fundamentos que permiten discernir el trabajo cooperativo del trabajo en equipo.
- 3º. Diseñar una unidad de programación de la acción tutorial aplicando la metodología del trabajo cooperativo.
- 4º. Sintetizar propuestas de trabajo cooperativo aplicables a la acción tutorial.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 MARCO LEGAL

Como toda propuesta de intervención que tiene la pretensión de llegar a ser aplicada en el aula, es preciso que parta de una base legal que lo posibilite. Es por ello que este trabajo de final de Grado se basa en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa y en la Ley Orgánica de Educación, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, y la Ley de Educación de Cataluña de 2009.

Uno de los pilares de la Ley Orgánica de Educación es el desarrollo de los ciudadanos y su adaptación a las nuevas necesidades. Precisamente, uno de sus párrafos expone la preocupación de ésta por adaptarse a los nuevos tiempos y la exigencia de dar respuesta a las necesidades y demandas, cada vez más cambiantes, de los grupos sociales. Partiendo de esta ley, el Real Decreto 1630/2006 establece como punto angular el desarrollo de físico y emocional de los alumnos con el fin que consigan la autonomía personal. Esta visión promueve la mejora de la práctica docente y los motiva en la adquisición de la formación que se precise para adaptarse a los nuevos tiempos.

De igual modo, la Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación de Cataluña, muestra en su preámbulo la aspiración que también tiene sociedad de esta Comunidad Autónoma por “proporcionar la mejor educación a las nuevas generaciones, dando asimismo oportunidades educativas a todo el mundo durante toda su vida.” (Ley de educación de Cataluña: Preámbulo).

Con la modificación añadida a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), propone hacer ciertos cambios en la organización escolar que hay que tener presente para llevar a cabo este trabajo. Es importante destacar el papel de la acción tutorial en la etapa de Educación Primaria. Así, como dice la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE): “En el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado”. Es por ello que se entiende el importante papel del tutor como orientador en la tarea de la acción tutorial para la etapa de Primaria. Este objetivo se remonta al año 1970, en el que con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 14/1970, de 4 de agosto, de Educación, ya se establecía de manera oficial la labor orientadora del tutor. La pretensión de tal ley era convertir la orientación educativa en un derecho universal para todos los alumnos. Pero no hay que olvidar el papel destacado de la Ley Orgánica de Derecho a la Educación 8/1985 (LODE), o la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), o la Ley Orgánica de 9/1995 de 20 de noviembre (LOPEG), que implantaron de manera real la acción tutorial dentro de las escuelas. Es entonces, tras hacer este breve recorrido por las últimas décadas de leyes educativas, cuando nos reencontramos con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que no solamente fue relevante por los aspectos ya citados sino

porque también promovió incentivos profesionales y económicos entre los profesionales para favorecer el desempeño de tal acción.

En cuanto a la gestión de la acción tutorial sobre la que también trata el presente trabajo, es transcendental tener en cuenta el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (ROC), ya que este documento no solamente establece el papel del tutor dentro de las funciones docentes sino que también tiene el objetivo de presentar una serie de obligaciones propias de la acción tutorial. Entre ellas destacan coordinar el proceso de evaluación del alumnado y la toma de decisiones sobre la promoción de curso. También regula la obligatoriedad de atender las dificultades de aprendizaje de los alumnos y facilitar la adaptación e integración de cada niño o niña a su grupo clase, así como orientar y asesorar a los alumnos sobre sus opciones educativas. Tampoco podemos olvidar el documento en el que, con la mayor concreción deseada, recoge el funcionamiento de las tutorías de la escuela: se trata del PAT (Plan de Acción Tutorial). Es un documento de carácter interno que desarrollan los tutores junto con otros agentes educativos, y en el que, siguiendo las orientaciones del Departamento de Orientación y la Jefatura de Estudios, se establecen tanto objetivos como propuestas para llevarlas a cabo en la acción tutorial.

3.2 EL CONCEPTO DE ACCIÓN TUTORIAL

En primer lugar, es preciso describir qué es la acción tutorial. A lo largo de las últimas décadas y debido a las distintas corrientes educativas, se han dado distintos matices a la orientación tutorial. En cualquier caso, en esta propuesta se partirá del concepto que plantean autores como Jordi Longas o Nuria Mollá (2007), y que se amparan en el marco europeo. En este sentido, existen una serie de ejes que giran alrededor de un punto de anclaje: la escuela se concibe como un espacio educativo y orientador, teniendo estos dos conceptos el mismo significado. Los autores anteriormente citados denominan a este tipo de centro escolar, la nueva escuela. Los aspectos que la describen son la educación, la orientación y la acción tutorial. Esto significa que la escuela no es solamente un espacio transmisor de conocimientos académicos, sino que va más allá. Tampoco centra la responsabilidad de orientar en el departamento de orientación de la escuela; ni deja solo al tutor con esa labor sin tener en cuenta a los distintos agentes del centro o las familias. En palabras de Longas y Mollá (2007): “la función del tutor no es suplantar ni asumir el protagonismo educativo de los padres, sino ayudarles en su tarea utilizando todos los recursos posibles” (p. 141).

Es por tanto, una guía muy interesante, ya que la nueva escuela contaría con el equipo directivo, el personal de administración, el equipo docente, el departamento de orientación, los alumnos y las familias para la consecución del éxito estudiantil. Aún, añadiría más, cualquier otro miembro de la comunidad educativa como pueden ser las instituciones locales o el personal funcionario de estas, también podrían incluirse en la acción educativa.

Puede que alguien se cuestione si el papel de la orientación es tan relevante para el buen funcionamiento de la escuela. Y por ello, a continuación se proponen aspectos que pueden ayudar a esclarecer la relevancia de la orientación educativa. Es evidente que la escuela no puede ser un sustitutivo de la familia, ya que esta debe ser la responsable del proceso madurativo de sus miembros; pero la escuela puede colaborar e incidir de manera constructiva a este proceso en tanto que son alumnos. Es en este punto en el que la escuela desarrolla su labor orientadora a título individual y personal: es lo que llamamos la acción tutorial. Esta afirmación se basa en una de las ideas que proponen Longas y Mollá (2007): “sin duda, sin olvidar la importancia de la familia y el círculo de relaciones sociales fuera del centro, la primera preocupación de la orientación es conseguir que cada alumno optimice su interacción en el contexto escolar” (p. 27).

Para que cumpla sus funciones con la mayor excelencia posible, es preciso que esta se base en la programación, la realización y evaluación del proceso educativo de cada uno de los alumnos. Pero no podemos olvidar que estos alumnos se encuentran dentro de un aula compartida con otros estudiantes. Es por ello, que podemos hallar distintos tipos de acción tutorial. Por un lado, aquella que realiza el profesor-tutor y que se denomina específica. Por otro lado, la compartida, en la que intervienen los docentes, los miembros no docentes, las familias y los alumnos. Y por último, los programas específicos y generales del centro, que son aquellos que llevan a cabo los miembros del centro y que proponen los órganos directivos y de gestión de la escuela.

En la propuesta de intervención y mejora se partirá de una acción tutorial específica, aunque también podrá haber propuestas que hagan que la acción sea compartida. En cualquier caso, el nivel que se pretende seguir es de microintervención. Esto es, mostrar ejemplos de prácticas de acción tutorial que pueden llevar a cabo los profesores o tutores sobre los alumnos en la vida cotidiana, rechazando la necesidad de incorporar otros niveles de macrointervención.

Toda la información expuesta hasta el momento, nos puede llevar a la siguiente conclusión: la escuela de hoy en día, debe plantearse seriamente su papel orientador, concebido como un sinónimo de educación. La responsabilidad de orientar no puede recaer solo sobre el tutor, ya que en la educación de los alumnos intervienen muchos agentes: compañeros de escuela, maestros, no docentes, dirección y familias. Todos ellos deben tener un papel activo en esta función esencial para el desarrollo de los alumnos de manera personalizada. Es por esto que podemos decir que la escuela tendría que promover la acción tutorial indirecta (coordinando a todos los miembros en la participación, valoración y diseño de la intervención); interna (pues el departamento de orientación debe coordinar los servicios propios con los externos); preventiva (con el fin de anticiparse a posibles necesidades del futuro); pedagógica (ya que ante un diagnóstico hay que buscar soluciones pedagógicas y evitar la intervención puramente psicológica o clínica que no es propia de la realidad escolar y que puede llevar a los docentes a pensar que ese alumno no puede estar dentro del aula); de foco ampliado (dado que se debe hacer una acción tutorial para toda la

escuela y no para un solo alumno); y de acción de más salud (porque se pretende mejorar el bienestar en el desempeño de la intervención educativa).

Es cierto que todos estos aspectos se plantean como los ejes básicos que se deben tener presentes en la escuela actual ante la acción tutorial, pero también debemos contemplar la necesaria flexibilidad que requiere cualquier centro. Así, como dice Alejandra Mendoza (2013): “es importante replantear las funciones del tutor en cada institución educativa, en base a los apoyos con que cuente cada institución, en particular aquellos apoyos relacionados con la existencia o no de un área o departamento de Orientación Educativa o Psicopedagógica” (p.8).

Llegados a este punto, cabría reflexionar sobre el papel que tiene la acción tutorial en el marco europeo y español para entender cómo hemos llegado a la concepción actual.

En el marco español, podemos hacer un recorrido cronológico a partir de los estudios de Blas Bermejo (1996), en los que narra con detalle distintos modelos educativos en cuanto a la tutorización. En este caso, España presenta una definición precisa de lo que es la orientación a principios del siglo XX, dado que el concepto de tutoría no aparecerá hasta la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 14/1970, de 4 de agosto, de Educación. Esta ley contiene una serie de artículos dirigidos a establecer la obligatoriedad de orientar a los alumnos durante todo su proceso de aprendizaje y a entender esta orientación como un derecho. Son artículos como el 9.4, el 125, o el 127.

Poco después, con la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, 5/1980, de 27 de junio, de Educación (LOECE) y la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), encontramos nuevos referentes a la orientación tutorial en la etapa de Secundaria, y en el que se presenta explícitamente el papel coordinador del tutor en cuanto a la formación de cada alumno.

Con la llegada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se confirma la línea de la acción tutorial en la etapa de primaria poniendo en el centro el desarrollo libre de cada uno de los alumnos. El tutor es el responsable, pues de esa orientación necesaria en la escuela. La presente definición parte de este recorrido que resulta de los sucesivos cambios de ley educativa, pero que poco a poco ha ido configurando el papel orientador del maestro y el profesor, que deben desempeñar la función en relación al alumno, pero también su contexto.

La concepción de la acción tutorial queda clara con todo lo dicho anteriormente, aunque también tendríamos que tener en cuenta algunas críticas que han recibido citadas leyes. El hecho de no existir un modelo bien definido en los centros educativos o no recibir suficiente formación o apoyo ni interna ni externa hacia los maestros ha condicionado el desarrollo que podríamos haber deseado. Además, la realidad de las escuelas en el ámbito nacional, que en algunos casos no tienen

todos los recursos necesarios para llevar a cabo la atención a la diversidad existente. Por esto es importante, como mínimo, partir de unas pautas que permitan planificar correctamente la orientación educativa.

Los ejes o pautas básicas para la programación de actividades de orientación, podrían ser las siguientes partiendo de Longas y Mollá (2007).

Primero, persigamos una acción integral y continua en la que se pretenda abarcar todas las dimensiones posibles de la persona durante las distintas etapas de la vida. Segundo, hay que concebir la escuela como un contexto positivo para orientar de manera coordinada y coherente, educando y no instruyendo. Tercero, trabajando en equipo, ya que la acción tutorial compartida requiere de la responsabilidad activa de todos los miembros que coinciden con los alumnos. Cuarto, es preciso valorar el papel del departamento de orientación, que debe asesorar tanto a docentes como a familiares y direcciones educativas. Quinto, aceptar el vínculo real con las redes externas, es decir, los agentes sociales o los servicios municipales. Y sexto, la escuela debe ser un espacio de aprendizaje para todos: los profesores deben formarse, pero también deben poder hacerlo las familias y los alumnos.

Es por ello que a continuación se describe de manera general el papel que tiene el tutor y también cuál es el que desempeña la familia en el crecimiento del niño.

3.2.1 El papel del tutor

Como se ha expuesto en el apartado del marco legal, existen un conjunto de documentos que ayudan a establecer el papel y el perfil del tutor en la etapa de Educación Primaria. Destaca el Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (ROC), en el que se presentan algunas de las funciones deseadas de cualquier tutor.

Existen distintas características que se deberían tener presentes para la selección de tutores, a parte de la cantidad de horas lectivas con el grupo. Algunos autores denominan a estas cualidades, competencias. Es el caso de Comellas (2002) que afirma: “se considera como competencia aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea; así una competencia podría ser tanto la posesión de ciertos conocimientos o como la práctica en la resolución de tareas” (p.19).

La autora no solamente nos habla del valor de conocer sino del saber hacer y el saber estar. En este sentido, concreta una serie de acciones propias del profesional competente, que aparecen citadas en su libro pero que tienen origen en distintos estudios que desde la década de los ochenta se está gestando entre los estudiosos de la formación del profesorado y sus competencias. Por citar algunos, Lemosse, Boudoncle o Perrenoud. Seleccionando las más destacadas de todas ellas podemos decir que el profesional debe ser capaz de identificar los obstáculos y tener estrategias para solventar las dificultades así como asegurarse que estas son realistas; planificar y dirigir la

aplicación de las estrategias de manera equitativa dominando las propias emociones e intereses; y cooperar con otros docentes para sacar conclusiones y reflexionar sobre el aprendizaje para nuevas situaciones. Es muy interesante ver que lo importante no es solo ser conocedor de conceptos sino ser un docente investigador y reflexivo que quiere colaborar con otros maestros para mejorar su acción docente.

Resulta muy interesante continuar con la visión de la autora puesto, como explica en su obra, existen una gran cantidad de competencias que ayudan a los alumnos a mejorar su aprendizaje. Diferencia dos bloques: uno, en el que se habla de las cualidades como persona del profesor y otro, específicamente profesionales. Destacaría el papel que tiene la competencia afectiva, dado que el hecho que un maestro sea capaz de manejar sus emociones y sentimientos favorece el acercamiento necesario con los alumnos y a crear un clima de armonía necesaria en el aula para que los niños y niñas puedan desarrollarse emocionalmente. Por otro lado, también remarcaría una de las características específicas: la flexibilidad así como la comprensión de los recursos educativos que cada grupo de alumnos necesita en distintos escenarios de la vida cotidiana. El tutor tiene que concebir estos recursos (tangibles y no tangibles) como la base para permitir el proceso educativo y la socialización de los alumnos. Según Quintero (2006): “La socialización es el proceso mediante el cual, el individuo es absorbido por la cultura de una sociedad, aprendiendo las normas, valores... que priman en ella. Es un proceso que se da durante toda la vida, pero que se desarrolla especialmente en los primeros años” (p. 1)

3.2.2 El papel de la familia

Es preciso partir de una concepción educativa que pone en el centro de este proceso a la familia, dado que esta es el espacio natural del niño y también es la más cercana. Es por eso que es preciso respetar y entender el valor de la familia tanto a nivel personal, social como institucional. Esto último también hay que tenerlo presente, ya que la familia tiene un papel importante como transmisora de conocimientos que abarcan desde los más vitales hasta los de conocimientos complejos de carácter social.

Aunque en la actualidad se han planteado definiciones controvertidas sobre la familia, este no será el lugar para ponerlas a debate. Simplemente remarcaremos la familia como el núcleo afectivo en el que los niños aprenden la realidad social y en la que se crean espacios compartidos bajo el principio de la dignidad, la libertad, el amor y la identidad compartida con otros miembros de la misma. La familia pues ha de acompañar a todos sus miembros en su crecimiento personal con el fin de adquirir la identidad propia plena.

A parte de las funciones más esenciales para el hombre como la supervivencia, el bienestar y el amor, la familia también tiene la función de vincular al individuo con la comunidad: pasar del yo al otro para entender a esta comunidad como un nosotros. Se trata del primer espacio socializador en el que se encuentra el niño y no deja de existir nunca. Como dice Quintero (2006): “es considerada

como la primera y más importante institución socializadora. No es el único agente socializador, pero sí el más importante ya que es el primer agente, el que sirve de referencia al niño, se da una importante continuidad” (p.2). En este proceso vital de crecer entran otros sectores socializadores como la escuela, los medios de comunicación o las amistades o instituciones sociales.

En este sentido, el proceso de socialización permite a cada individuo aprender las normas de convivencia y los patrones culturales y sociales de su contexto social e histórico. Permiten al individuo a saber cuáles son las premisas compartidas sobre cualquier aspecto personal o institucional que se encuentre a lo largo de su vida. Así, desde pequeños, los niños adquieren conocimientos por transmisión de la familia pero también de su propia observación del entorno. Se aprende a comportarse como requiere la sociedad o a romper los esquemas para cambiarla pero siempre dentro de un espacio compartido con otros individuos que aceptan el papel de todos los miembros que conforman la sociedad. Por eso, la familia tiene un papel esencial porque enseña qué son las relaciones comunitarias y ayuda a dignificar la existencia de cada uno.

Otro de los aspectos que se derivan de esto es la identidad, puesto que el niño aprende a ser quién es y a hacerse a sí mismo a partir de su realidad más próxima y sus aspiraciones gracias al espacio de libertad que la familia debe proporcionarle.

Es importante que todos los profesionales de la educación tengan muy claro el valor intrínseco de la familia y sus características, entre las que se encuentra la libertad para educar a sus miembros bajo los valores que mejor crean que pueden ayudar al crecimiento personal. Esto nos lleva a la reflexión obligada del papel del tutor como mediador entre la familia y la escuela. La responsabilidad de la escuela es trabajar con las familias para poder encontrar puntos compartidos y transmitir las inquietudes de cada una de las partes con la finalidad de favorecer el aprendizaje y desarrollo personal de los alumnos.

Así, la escuela debe siempre pretender un objetivo, según Quintero (2006): “La escuela, organizará para ello una serie de actuaciones, que permita una comunicación rica y fluida” (p.6).

Por ello, la acción tutorial debe incluir siempre a las familias en el proceso escolar de la manera más activa posible. Existen distintas estrategias para llegar a las familias desde el primer día de escolarización. Araceli Angulo (2009) destaca algunos como esenciales y que serán usando para la propuesta de mejora que en este trabajo se persigue dar: los cuestionarios, la entrevista u otras colaboraciones puntuales.

3.2.3 El equipo docente

Llegados a este punto, es preciso comprobar la relación necesaria entre el tutor y el resto del equipo docente. Colaborar y coordinar son las dos grandes funciones del maestro tutor, que tiene que trabajar con el equipo directivo y el resto del equipo docente.

En primer lugar, se concretará la colaboración con el **equipo directivo**. El siguiente gráfico pretende sintetizar las acciones propias de los miembros de dirección de un centro escolar.

Figura 1 Funciones del equipo directivo.



Fuente: elaboración propia.

Está claro que los objetivos que persigue todo equipo directivo de una escuela parten de una finalidad general: el buen funcionamiento del centro; pero también tiene otras más concretas que se basan en la gestión y la comunicación de y con los partícipes de la formación educativa de los alumnos. Inicialmente, el equipo directivo tiene la función de fomentar el diálogo entre los miembros de la escuela y traspasar la información para la mejora de la práctica docente. También tiene que fomentar la formación del profesorado, elemento clave para el perfeccionamiento de la acción tutorial. Esto significa que las personas que dirigen el centro tienen que favorecer tanto la formación continuada educativa como la tutorial con la modalidad que se precise más adecuada para poder desarrollar el PAT (Plan de acción tutorial). La formación debe estar presente en el documento que plasma el tipo de centro educativo, el PEC (Proyecto Educativo de Centro). El fomento de la formación del profesorado está subyugado a la finalidad de dar una educación integral a los alumnos, de manera que aparte de la especialización que pueda poseer un maestro, se persigue la formación continuada de este para que adquiera nuevas estrategias y métodos para tratar la diversidad en el aula. Así, la formación inicial busca orientar al maestro en la diversidad

actual de la escuela y también en la acción tutorial. Esto pone las bases para una formación permanente que ayuda al profesional a mejorar otros aspectos más concretos que siempre deben apoyarse en las características que tratábamos en otro apartado anterior cuando tratábamos de las competencias del maestro.

Existen distintas vías de formación permanente para los maestros, pero esta debe estar siempre contemplada dentro del marco de la escuela. Los seminarios en el propio centro, con otros centros de la zona o coordinador por un asesor especializado en un área son una de las opciones que tiene el equipo docente, pero también existen otras clases como la formación intercentros o por zona o los equipos de trabajo.

Para concluir podemos partir de la síntesis que proponen Segovia y Fresco (2000) sobre las funciones propias del equipo directivo:

“Disponer de toda la documentación posible sobre la acción tutorial. Colaborar en la optimización del rendimiento en el centro. Facilitar la inclusión del plan de acción tutorial en el proyecto curricular del centro. Elaborar propuestas para la asignación de tutorías, en función de criterios pedagógicos. Colaborar en la formación de los equipos de tutores. Planificar los tiempos y los espacios para preparar y desarrollar actividades tutoriales. Desarrollar una evaluación continua de la acción tutorial. Colaborar con el Departamento de Orientación”. (p.11)

Así, hay que apreciar el papel transcendental del equipo directivo que favorece la formación del profesor pero también la gestión de la información y el seguimiento del propio profesorado.

En segundo lugar, y continuando con las colaboraciones que debe realizar el maestro, encontramos su vínculo con el resto del *equipo docente*. En la actualidad, y dentro del marco legal vigente, los tutores tienen una responsabilidad activa sobre el seguimiento de los alumnos que requieren una atención educativa especial. Es por ello, que es preciso que el tutor coordine con el resto de maestros la labor de los docentes en cuanto a los ajustes que se requieran en las programaciones. Debe gestionar la diversidad que necesite una adecuación metodológica de aquellos alumnos que, a consecuencia de un diagnóstico, requieren de un Plan Individualizado (en adelante PI). Es preciso, por tanto, que todos los agentes que intervienen en la constitución del PI dialoguen con el tutor con el fin de adecuar la metodología o los contenidos a los requerimientos de cada caso. También tiene la función de coordinar el proceso de evaluación de sus tutorados, de tal manera que debe realizar una tarea de recogida habitual de información que le permita tener herramientas a la hora de que el equipo docente evalúe a los alumnos. Y por último, otra de las funciones más destacadas a nivel cotidiano, es la coordinación y colaboración con otros tutores. Este vínculo es esencial para seguir la misma línea pedagógica y continuar el proyecto educativo del centro. En este sentido, es preciso que el maestro trabaje con otros docentes pero aportando su visión sobre los distintos temas para favorecer el diálogo que permita analizar la propia práctica y la de la orientación de la escuela. Es muy importante que el tutor sea capaz de escuchar las propuestas de otros compañeros que

también conocen a los alumnos y las experiencias en otros cursos para así aprender y modificar los aspectos que puedan haberse trabajado de un modo incorrecto o poco ajustado a la realidad, y afrontar los nuevos retos de la educación del siglo XXI.

3.3 EL CONCEPTO DE TRABAJO COOPERATIVO

3.3.1 Breve historia del trabajo cooperativo

A lo largo de la historia encontramos distintos referentes que hablan sobre algunas de las cualidades que hoy en día otorgamos a la metodología del trabajo cooperativo. A continuación se presenta una retrospectiva con el fin de concebir de una manera más clara las cualidades de esta manera de trabajar en el aula y también cómo el actual concepto ha ido variando como consecuencia de nuevas visiones pedagógicas de la relación entre el desarrollo individual y los valores colectivos.

La enseñanza de conocimientos ha estado presente desde los primeros días de la humanidad pero la reflexión sobre el aprendizaje y la transmisión del conocimiento necesito de siglos de experiencia para ser tratado en los textos de los que tengamos constancia. Aun así, ya en el siglo V aC, Confucio, en su Libro de Sentencias, afirmaba que el aprendizaje requería de la reflexión del estudiante para que este tuviera sentido y utilidad. También Orígenes, en el siglo II, exponía el valor de enseñar a los niños a investigar por sí mismos, con la finalidad que el conocimiento perdurara en el tiempo. No hay que olvidar que existen otros grandes referentes de la cultura clásica occidental que ponen en el diálogo la piedra angular del conocimiento. Es el caso de los socráticos o los platónicos, que consideran que no puede haber conocimiento sin un proceso dialéctico entre individuos que usen la razón para conocer la Verdad. También, los peripatéticos quisieron darle un valor importante a la educación y la transmisión práctica del saber, pero no podemos considerarlos modelos relativamente sistemáticos. No será hasta el siglo XVI cuando aparezcan los primeros intelectuales que intenten hablar de un método o sistema válido para la transmisión y adquisición del conocimiento por la práctica. Ejemplos de un primer Humanismo que preconiza la figura del individuo que se pregunta sobre lo que él puede llegar a saber por sí mismo y a través del mundo, serán François Rabelais o Michel de Montaigne. Ambos pretenderán ser una respuesta a las pedagogías verbalistas que tenían carácter medieval y que empezaban a considerarse arcaicas.

La evolución de esta primera visión centrada en el individuo que interactúa con su espacio y que puede sistematizar el propio conocimiento, evolucionará hasta el siglo XVII de manera que, autores como François de Salignac Fénelon, escribirán textos con una clara intención didáctica y pedagógica. Un ejemplo es la publicación de Fénelon, *Traité de l'éducation des filles* (1687), en el que el autor critica la pedagogía de la época e inicia una nueva visión casi psicológica de la enseñanza. No será el único, ya que el que ha sido considerado como el padre de la epistemología moderna, John Locke, también escribe un ensayo en el que expone de manera clara y rigurosa

conceptos como los límites del conocimiento humano, hecho transgresor para la teoría del conocimiento. No será solo el *Ensayo sobre el entendimiento humano*, de 1690, el texto que presente la importancia de analizar el proceso instruccional, sino también lo serán otros títulos menos conocidos como *Pensamientos sobre la educación*, de 1693.

Curiosamente, y aunque todas estas propuestas van más allá de lo establecido hasta el momento, no dejan de ser fragmentarias y resulta difícil que se apliquen en un aula. Deberemos esperar hasta el siglo XVIII para encontrar una obra que pueda tomar este carácter aplicativo, aunque todavía incipiente. Será el *Emile* de Jean-Jacques Rousseau una pieza que intenta presentar una visión de conjunto. Se ha llegado a considerar un ejemplo que permitió incluir nuevas metodologías de enseñanza. Pero la visión que se desprende tanto de *Emile* como *El contrato social* requiere un análisis detenido ya que el libro *Emile* parte de un axioma que condiciona toda una concepción ontológica propia de la Ilustración: el hombre es bueno por naturaleza. Es más, el niño es bueno en tanto que natural, y esto significa que tal vez hay que aceptar esta singularidad y la educación no debe poner impedimentos a su desarrollo. Esta será la piedra angular de muchas otras ideas que se desprenden de la lectura del *Emile*: es necesario planificar los objetivos, dado que cada edad tiene recursos diferentes, cada niño siente y piensa de un modo distinto, no se puede aprender sino se realiza un aprendizaje activo ni podemos esperar que el alumno aprenda si simplemente repite lo ya conocido, debe reinventar la ciencia mediante su experimentación.

Es obvio que todo esto nos resulte motivador e incluso demasiado actual. Estas son algunas de las sentencias que nos hacen concebir a Rousseau como uno de los precursores de la nueva concepción del alumno aunque todavía dista mucho de la actual. Para ello, deberíamos resolver algunos de los problemas que se desprendían de las teorías roussonianas. Una de estas cuestiones peliagudas es la innecesaria intervención del maestro, que casi resulta inútil en su método nuevo. Otros críticos han suscitado dudas sobre su definición de desarrollo o de los caracteres especiales de la infancia que el diferenciaba de la etapa adulta, pero que se establecían con un grado de arbitrariedad excesivo y que no definían su transformación en el tiempo. De hecho, uno de los autores más suspicaces con el planteamiento expuesto fue Pestalozzi, discípulo de Rousseau. Una de sus grandes aportaciones fue afirmar que la escuela es una sociedad en la que el niño puede desarrollarse sin miedo a copiar a otros. De esta manera, se negaba el individualismo que se proponía con el modelo de Rousseau, que consideraba que la sociedad corrompía la bondad del niño. Como respuesta a aquel modelo de su maestro, Pestalozzi creó un modelo en el que la enseñanza era recíproca, de manera que los alumnos se ayudaban mutuamente en sus investigaciones. Aunque a grandes rasgos la idea del trabajo cooperativo empezaba a perfilarse de una manera más clara, no se puede afirmar que Pestalozzi resolviera el preformismo mental propio de la época. Esta concepción biológica del siglo XIX aseguraba que el crecimiento del embrión era el desarrollo de un organismo preformado. Esto es, la educación estaba dirigida a un niño que contenía en sí todo el adulto que iba a llegar a ser.

La conclusión que puede extraerse hasta el momento es que no existía un conocimiento certero en cuanto a la psicología del niño, y esto hacía que los modelos no acabaran de resolver el problema de la metodología educativa. De hecho, llegados a este punto de la historia hubo un retroceso importante en cuanto al trabajo cooperativo. Uno de los intelectuales del momento, Fröbel, creó una educación dirigida a la edad temprana en la que ponía hincapié en el niño y el juego como medio de aprender los valores culturales. Usaba una serie de ejercicios y, lo que él denominó regalos u ocupaciones, que consideraba la vía de desarrollo físico e intelectual pero que se basaban en la individualidad. Herbart fue otro pedagogo que consideró que el alumno era una *tabula rasa* que debía llenarse de conocimientos por la experiencia, pero no valoró el papel de la interacción con otros compañeros para valorar el aprendizaje. No será hasta el siglo XX cuando aparezcan un gran grupo de profesionales de distintos países que abogaran por una metodología proactiva. Entre ellos se encuentran Montessori, Decroly o Gross. Pero en este caso, tomaremos el ejemplo de Dewey para narrar la transformación educativa más relevante en cuanto al trabajo en equipo. John Dewey (Burlington, 1859 – Nueva York, 1952) fue un filósofo pragmatista que quería dar una alternativa a la concepción estática propia del siglo XIX. Él y otros pensadores y pedagogos del movimiento creían en la acción como medio de construcción del conocimiento. Es lo que se llamó instrumentalismo, y que considera que las ideas y el conocimiento solo son útiles si ayudan a desarrollar la experiencia. Esta concepción epistemológica se trasladó a la educación, de tal manera que en el año 1896 Dewey había constituido una escuela de carácter experimental en la que incorporaba la dinámica cooperativa en el proceso instruccional. Es interesante valorar que filósofos de la talla de Russell clasificaran la filosofía de Dewey de naturalista, etiqueta bajo la cual también se halla Rousseau. De hecho, las últimas líneas muestran la clara evolución del naturalismo espontáneo de Rousseau al experimental de Dewey.

Llegados a este punto, parecería que el trabajo cooperativo se había planteado del mismo modo que en este estudio se pretende, pero no fue así, ya que el foco de interés continuaba en la relación entre el profesor y el alumno. Serrano y Pons (2007) consideran que existen tres razones por las cuales esto sucedió en su momento: “por factores científicos, sociales y profesionales” (p.6).

En cuanto a la razón científica, es preciso destacar el modelo mecanicista que predominaba en la época, pero sobretodo, existía una dificultad para analizar el aprendizaje: cómo evaluar procesos que debían permitir la libre transmisión y creación de conocimiento. Además, la llegada de los estudios que cambiaran la manera de estudiar la conducta, será tardía para Dewey. Se trata de la visión molar de la conducta, que tenía presentes variables que en el modelo anterior no se valoraban al partir de un análisis molecular, que es más restrictivo. Por otro lado, no se puede olvidar la importancia de los hechos históricos, entre los que destacamos el ascenso al poder del fascismo. Motivados por evitar estructuras e instituciones que facilitaran la democratización de la ciudadanía, la pedagogía fascista era contraria al aprendizaje cooperativo.

Y el último motivo, trabajar de esta manera significaba acabar con los roles convencionales profesor-alumno. El conservadurismo entre los docentes por miedo a los cambios y la ruptura con la organización tradicional del aula favorecieron que no se expandiera este modelo. Podría añadirse otra causa a las que proponen Serrano y Pons (2007) el modelo de Dewey no quería cambiar al niño, sino que quería transformar al profesorado y a las instituciones educativas. Este hecho resulta difícil teniendo claro que la escuela es uno de los medios socializador más importante que tiene la sociedad. Aun así, el planteamiento de Dewey continúa avanzando junto nuevas visiones que pretenden dar un giro al modelo pedagógico tradicional que estigmatiza al alumno a seguir pautas y patrones. No será solo Dewey un defensor del cambio, puesto que en todo el Mundo aparecerán distintas versiones de una misma idea: transformar la realidad educativa con el fin de cambiar la realidad. María Montessori, Ferrer i Guàrdia, Giner de los Ríos, Freinet, Makarenko o Piaget harán un trabajo importante que hará pensar sobre las consecuencias de los cambios y, que se llevarán a la práctica, en la mayoría de los casos, en pequeñas propuestas que poco a poco irán teniendo un papel en la historia del pensamiento educativo. De hecho, será Jean Piaget con la teoría psicogenética y Vygotsky los que convertirán al alumno en un verdadero actor en el proceso de aprendizaje.

Por ello, es preciso tener clara la formulación teórica que hay detrás. Las teorías pedagógicas versan sobre la reinterpretación de Piaget y Vygotsky para dar salida a las nuevas demandas sociales, pero sobretodo, hablan sobre la importancia de la perspectiva psicopedagógica en las escuelas, ya que esta tiene en cuenta la estructura del pensamiento infantil, las leyes del desarrollo y la vida social del niño. También, se requiere conocer las características propias de cada aprendiz o las estructuras de recompensa en un contexto de aprendizaje. Es en este punto en el que podemos reencontrarnos con los aspectos que convergen en Piaget y Vygotsky.

Por un lado, ambos conciben la escuela como un espacio activo en el que el alumno debe conseguir unos objetivos. Para conseguirlos hay dos variables relevantes a tener en cuenta: la acción y la interacción. Esto se puede simplificar diciendo que la escuela es un espacio en el que los agentes deben interactuar, no es suficiente con ser una escuela activa. Además, ambos creen que existe una relación directa entre el desarrollo y la capacidad de aprendizaje. Pero en este punto, difieren en algún aspecto.

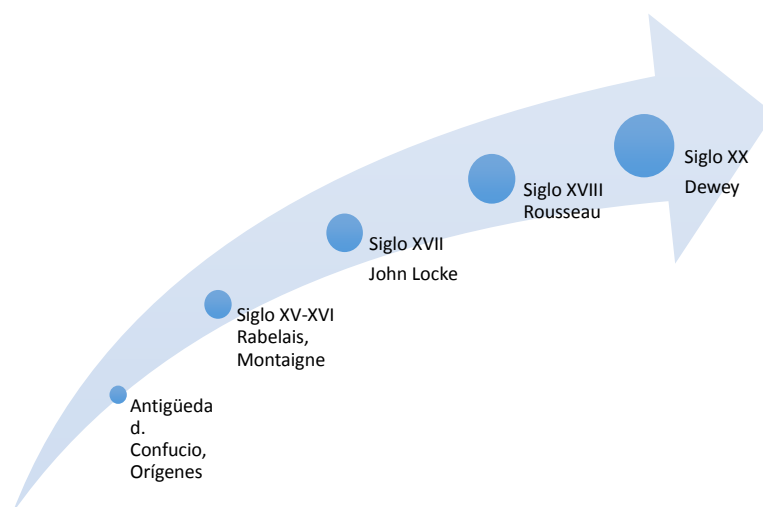
Vygotsky valora que el desarrollo efectivo viene dado por un compendio de acciones que el niño puede hacer autónomamente. Pero, sin embargo, el autor afirma que los niños son capaces de mimetizar acciones que realizan otros, de tal modo que la actividad colectiva tiene una influencia en el aprendizaje de este. Se pueden diferenciar tres zonas de desarrollo: la de desarrollo próximo, que es la diferencia que se da entre lo que el sujeto puede hacer solo (la zona real) y lo que puede hacer con la ayuda de otro (la zona potencial). De hecho, esto significará dos cosas. La primera, es que para Vygotsky, se dará primero el aprendizaje que el desarrollo -hecho que deriva de la teoría

de la doble formación-; y la segunda, es que el aprendizaje se da siempre dentro de un contexto social.

Para Piaget, en cambio, el conocimiento depende de la etapa en la que se encuentre la persona, de tal manera que cada momento favorece el aprendizaje de ciertos conceptos e ideas. El pensamiento aparece en el momento que se da la función simbólica, siendo el lenguaje una expresión de esta. Mientras que Vygotsky considera que el lenguaje es resultado de la interacción con el entorno, Piaget dirá que no depende del contexto sino que también depende de la estructura. Además, considera que el habla no es social en sí misma, solo adquiere este perfil cuando las estructuras usadas responden a una intencionalidad. Así, parece que se trata de un proceso interno en el que el sujeto es capaz de construir el conocimiento de la realidad y que responden a un desarrollo propio del ser humano, que se da desde el nacimiento para ir haciéndose cada vez más complejo.

A partir de ese momento, y con gran fuerza a partir de los años setenta, comienzan a aparecer estudios y propuestas que establecen nuevas estrategias propias del ya denominado *trabajo cooperativo*, en el que tanto el currículum como la práctica académica rechazan las metodologías individualistas. La característica de todos estos modelos es la siguiente, según Serrano (2007) “la división del grupo en pequeños equipos, representativos del aula, y el intento de llevar a sus miembros a mantener una interdependencia positiva”(p.131). Podemos decir, que en la actualidad los trabajos llevados a cabo por profesores universitarios como David W. Johnson o Robert E. Slavin, de la Universidad de Minnesota y la Johns Hopkins de Baltimore, respectivamente, son referentes para muchos otros pedagogos que siguen el modelo iniciado por Dewey. Los años 90 fueron importantes especialmente en cuanto a la difusión de las teorías al mundo de las escuelas, que asumieron estos principios para empezar a usar los modelos propuestos por las investigaciones. Aun así, todavía queda mucho camino por recorrer dado que no es una metodología usada a gran escala.

Figura 2. El trabajo cooperativo en la historia.



Fuente: elaboración propia.

Para concluir, podemos reflexionar sobre las causas del resurgimiento del trabajo cooperativo. La siguiente tabla presenta de manera sintética la información.

Tabla 1. Posibles causas del resurgimiento del trabajo cooperativo.

– El relativismo cultural
– La diversidad étnico-cultural en los países desarrollados
– La profesionalización y obligatoriedad de la formación específica de todos los cuerpos docentes y su consecuente, reflexión por la práctica docente
– Las consecuencias aún vigentes del paso por una Segunda Guerra Mundial y las desigualdades entre los hombres dependiendo de su lugar de origen. La información sobre las injusticias, también motivan a su transformación y la lucha intelectual por modelos más justos y democráticos
– El universalismo y la globalización que requiere de modelos entre iguales para asegurar la continuidad de la democracia.
– La aparición de nuevas definiciones del “otro” como el que es diferente pero esto lo hace igual.

Fuente: elaboración propia.

3.3.2 ¿Qué significa aprender a partir del trabajo cooperativo?

En primer lugar, y llegados a este punto, nos surge la pregunta ¿qué es el aprendizaje cooperativo en la actualidad? Podríamos decir que es “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.14). Más que una metodología se podría afirmar que es una filosofía basada en la interacción y la construcción del conocimiento con estrategias para la adquisición del conocimiento tanto individual como en grupo y que requiere una actitud activa y positiva ante las aportaciones de los demás. Partimos de la idea que hay que aprender a respetar las opiniones de los demás, pero también a establecer espacios compartidos de confianza así como crear nuevos espacios manipulativos que construir junto con los compañeros de aprendizaje. Otro de los conceptos clave sería el diálogo abierto y constante que es la base del trabajo cooperativo. Sin embargo, existe un matiz en la conceptualización del concepto que nos ocupa, dado que el trabajo colaborativo significa cooperar, y es entonces cuando los límites entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo se difuminan. Siguiendo con la definición de Johnson y Johnson (1999) en el aprendizaje cooperativo los miembros de los grupos persiguen alcanzar objetivos compartidos y buscan resultados beneficiosos para sí mismos y para los demás. Pero, lo más importante, es que piensan que solo se consiguen los objetivos si también los demás lo hacen. Se podría sintetizar con una sentencia que muestra el sentimiento que los componentes de esta clase de grupo sienten: en la unión está la fuerza.

Tabla 2. Comparativa entre aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.

	<i>Aprendizaje cooperativo</i>	<i>Aprendizaje competitivo</i>	<i>Aprendizaje individualista</i>
Objetivo	Los alumnos trabajan juntos en grupos reducidos para maximizar su aprendizaje y el de los demás.	Los alumnos trabajan comparándose con los demás y con el empeño de lograr la máxima distinción.	Los alumnos trabajan con independencia, a su propio ritmo para lograr metas de aprendizaje personales, desvinculadas de las de los demás alumnos.
Esquema de interacción	Los estudiantes estimulan el éxito de los demás, se escuchan y se prestan ayuda.	Los estudiantes obstruyen el éxito de los demás, intentan disminuir su rendimiento y rehúsan ayudarlos.	Los estudiantes trabajan independientemente y tienen libertad para decidir si ayudan o no a los otros.
Aplicación	Este tipo de aprendizaje es de amplia aplicación. El facilitador puede promoverlo en cualquier tarea, materia o programa de estudios.	Este tipo de aprendizaje presenta limitaciones con relación a cuándo y cómo emplearlo de forma apropiada.	Su aplicación presenta igualmente limitaciones. No todas las tareas, materias o cursos se prestan para este tipo de aprendizaje.
Evaluación	El facilitador evalúa el trabajo individual del alumno y el trabajo del grupo, de acuerdo a criterios cognitivos y actitudinales.	El facilitador evalúa el trabajo de cada alumno de acuerdo a una norma basada fundamentalmente en el desempeño. Ej. Del mejor al peor.	El facilitador evalúa con sus propios criterios el trabajo individual de cada alumno.

Fuente: Adaptación de

http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20121227/asocfile/20121227114403/2012_12_20_aprendizaje_colaborativo.pdf, en Díaz y Hernández, 2001, p.120

Aunque existen muchos puntos en común entre la colaboración y la cooperación, también existen matices a tener en cuenta. En el aprendizaje cooperativo el proceso de enseñanza es organizado por el profesor y la actividad tiene una estructura predefinida. Por oposición, el aprendizaje colaborativo atribuye mayor responsabilidad individual al estudiante y consecuentemente, la estructura de la propuesta será más flexible. Además, en el aprendizaje cooperativo la tarea toma el papel central mientras que en el colaborativo, el proceso es más importante.

Pujolàs y Lago (2015), proponen una manera de saber si la propuesta llevada a cabo es cooperativa o simplemente se está desempeñando una actividad en grupos reducidos.



Figura 3. Grado de cooperatividad (Pujolàs y Lago, 2015, p.29)

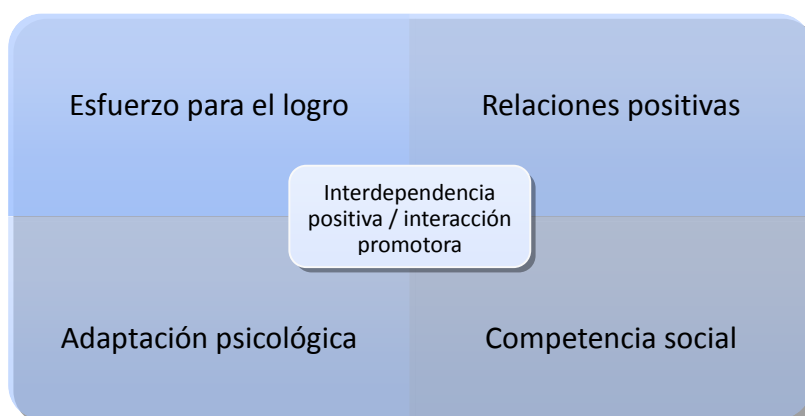
Para valorarlo, se deben tener en cuenta dos aspectos que configuran el grado de cooperatividad de un grupo. Primero, la cantidad de tiempo que los alumnos trabajan en equipos y que está explicitado en la figura 7 con el segmento AA. Segundo, la calidad del trabajo con que el equipo trabaja. Para poder calcular esto último es preciso analizar el índice de calidad del equipo, en el que se tienen que tener en cuenta los factores de cooperatividad (que favorecen la eficacia de la cooperación) y los contrafactores (que disminuyen la eficacia). Estos serán explicados a continuación.

De la unión de esta comparativa y una definición de enseñanza, podemos extraer la conclusión del valor que tiene el aprendizaje cooperativo en la construcción de un aprendizaje significativo en el marco de un sistema educativo que pone en el centro a los alumnos:

“La enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación” (Coll y Solé, 1990, p.332).

Pero los procesos que se dan en el aprendizaje cooperativo son de carácter complejo y requiere tener en cuenta muchos factores con condicionan la adquisición del conocimiento. Entre ellos podemos encontrar la motivación por parte del profesor, la importancia de la satisfacción personal, el sentimiento de pertenencia, el logro y la recompensa, entre otros. En la misma línea es destacado el papel que tiene la tolerancia, la adquisición de roles basados en el respeto o la ayuda mutua. Todo esto pondrá las bases para que el grupo esté preparado para que el grupo coopere y no solamente comparta un espacio físico. De hecho, y como se comentó en el apartado que trata sobre el papel del profesor, es preciso que este estimula el vínculo entre los alumnos y favorezca un ambiente de diálogo abierto y ayuda mutua para asentar las bases que permitan aprender colaborativamente. Muchos de estos aspectos han sido analizados especialmente durante la década de los noventa, puesto que se considera el momento en que la teoría pasa al conocimiento de los docentes y por tanto, cuando se lleva de una manera significativa a las aulas reales. Entre los resultados de los estudios que parten de la idea que la cooperación es un esfuerzo humano que se construye sobre muchos otros elementos que interactúan, destacan los resultados de Johnson y Johnson, que engloban todos estos factores sobre tres grandes ejes: el esfuerzo para el logro, las relaciones interpersonales positivas y la salud psicológica.

Figura 4. Condiciones del trabajo cooperativo. (Johnson, D.W.y Johnson, R., 1999, p.13)



Fuente: elaboración propia.

Otro de los conceptos destacados de la práctica de la enseñanza-aprendizaje cooperativa es la interdependencia positiva. Esta idea parte de la necesidad de negar el falso mito que dos cabezas pensarán mejor por el simple hecho de trabajar juntas. Consiste en motivar la preocupación por parte de los alumnos para estimular el aprendizaje en los compañeros. En palabras de Johnson y Johnson (1999):

“La interacción promotora puede definirse como el estímulo y la facilitación de los esfuerzos de otro para alcanzar el logro, realizar tareas y producir en pro de los objetivos del grupo. Aunque la interdependencia positiva por sí misma puede tener cierto efecto sobre los resultados, lo que influye con más fuerza sobre los esfuerzos para el logro, las relaciones afectuosas y comprometidas,

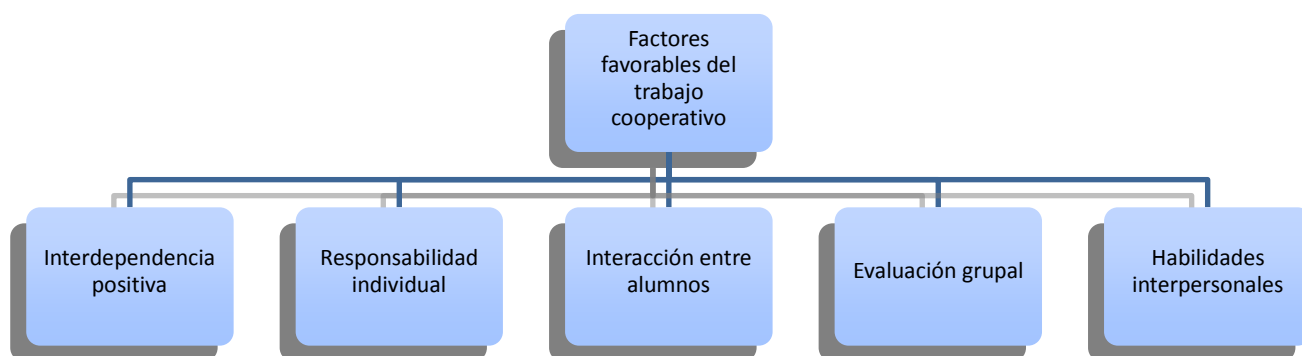
la adaptación psicológica y la competencia social es la interacción promotora cara a cara entre las personas, favorecida por la interdependencia positiva”.

De la interdependencia positiva se extraen conductas que buscan brindar ayuda a los demás de manera efectiva, el intercambio de recursos -entre los cuales se halla la información- con el fin de procesarlos eficazmente, pretende proporcionar al otro ideas para mejorar su futura práctica así como desafiar las conclusiones dadas para razonar y encontrar la mejor respuesta a un problema. En cambio, la interdependencia negativa, despierta en los alumnos el sentimiento de rechazo por el éxito ajeno y no promueve el esfuerzo entre iguales para conseguir objetivos de grupo, ni pretende actuar confiando en los demás miembros y siendo confiable para ellos. Una actitud activa sin caer en el estrés, la motivación necesaria y la pretensión de promover el esfuerzo en todos los participantes del proceso, hacen de la interdependencia positiva el concepto teórico clave que pone las bases para una buena práctica colaborativa.

Podemos concebir, ahora, cuáles son las condiciones que ayudarán a que la cooperación funcione, ya que la misma reflexión sobre la práctica docente, nos lleva a ver que no existen modelos perfectos que den soluciones a toda la diversidad escolar, pero no podemos dejar de confiar en metodologías como la cooperativa, que presentan resultados positivos en cuanto a la adquisición de contenidos pero también hábitos de estudio en el alumnado de diferentes países del mundo.

Así, podemos extraer de las investigaciones citadas con anterioridad, que hay cinco elementos esenciales para que funcione la metodología cooperativa.

Figura 5. Elementos que favorecen el trabajo cooperativo.



Fuente: elaboración propia.

Para concluir, y tras mostrar datos que pueden favorecer el uso del trabajo cooperativo en el aula, podemos sintetizar algunas de las conclusiones que exponen Johnson y otros (1999) en sus investigaciones sobre las consecuencias que tiene la enseñanza-aprendizaje cooperativas.

En primer lugar, la cooperación lleva a los alumnos a manifestar un rendimiento mucho más elevado que en modelos tradicionales; y estos tienen una mayor motivación para conseguir grados de rendimiento elevados. En segundo lugar, se obtiene un mayor grado de reflexión sobre las tareas así como el desarrollo de la capacidad crítica en un entorno en el que el tiempo se distribuye de tal modo que se dedique más tiempo a las tareas. En tercer lugar, y en el ámbito de las relaciones sociales, favorece y mejora las relaciones entre los compañeros de aula siendo estas más solidarias y comprometidas. Esto significa, que cooperar da como resultado una mayor integración social y mejora la autoestima, así como asienta las bases para la resolución de conflictos colectiva.

3.4 ACCIÓN TUTORIAL Y TRABAJO COOPERATIVO

3.4.1 Planificación y organización de las actividades

Según César Collazos (2006) todas las propuestas que pretendan conseguir los fines propios de la metodología cooperativa deben tener una configuración básica que se centra en definir los objetivos generales y específicos de las tareas que deben hacer los alumnos. Hay que añadir a esto una buena planificación del tiempo a invertir en las propuestas, incluyendo el tiempo que se precisa para organizar los grupos de trabajo, exponer las instrucciones, explicar las tareas concretas, llevarlas a cabo, evaluar los resultados de los trabajos y por último, analizar los resultados de la práctica. Es por ello, que el docente tiene que ser hábil y realista, ya que se necesita conocer muy bien la metodología para aplicar bien los tiempos y no dejarse ninguna de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje por miedo a no cumplir con el temario. A continuación se concretan aquellos aspectos elementales en cualquier propuesta didáctica colaborativa.

Figura 6. Elementos para una colaboración efectiva



Fuente: elaboración propia.

Empecemos, pues, por los objetivos. También trabajar de manera cooperativa tiene que tenerlo. El objetivo principal de usar esta metodología y no otra es que todos los miembros de una clase puedan aprender los contenidos requeridos, cada uno en el grado de su máxima potencialidad. Además, se persigue aprender a trabajar en equipo, dado que esto favorece sus relaciones interpersonales. Cuando se plantea un temario a emprender en el aula es preciso partir de los conocimientos previos de los alumnos, tener en cuenta la motivación de estos y valorar la mejor manera de hacerles llegar el contenido curricular. A su vez, deberán valorarse las habilidades de colaboración que se pretende remarcar en cada propuesta. Los hermanos Johnson propusieron un par de elementos de anclaje a toda propuesta didáctica, pero Spencer Kagan incluyó dos más, que pasaron a conocerse como PIES. Esto es, la interdependencia positiva (Positive interdependence), la responsabilidad individual (individual accountability), la participación igualitaria (Equal participation) y la interacción simultánea (simultaneous interaction). Los dos últimos son incorporación de Kagan. A partir de estos cuatro conceptos podemos adaptar nuestras propuestas didácticas a los objetivos que debemos promover entre nuestros alumnos en cada etapa.

- *La interdependencia positiva.* Esta nos motiva a establecer una estructura en los objetivos y finalidades del aprendizaje que conlleven que el alumno tenga que interesarse por la consecución de su rendimiento y el de sus compañeros. Para ello, los componentes deben conocer de manera clara los objetivos que el grupo se plantee; entre estos siempre debe haber uno compartido: ayudarse mutuamente a aprender. El equipo definirá y distribuirá los diferentes papeles para que el trabajo sea correcto. Todos deben tener alguna responsabilidad y tareas asignadas según sus capacidades, aptitudes o habilidades.
- *Responsabilidad individual y corresponsabilidad.* Los grupos de aprendizaje cooperativo cada uno de los miembros recibe retroalimentación sobre su proceso y el de los demás, de tal manera que en cualquier momento se debe favorecer que se den pautas y ayudas entre ellos.
- *Participación igualitaria.* La obligación del maestro es plantear la estructura de las actividades de tal manera que la participación sea real. La actividad debe promoverla, sino puede suceder que durante el proceso se pierda la cooperación en el trabajo.
- *Interacción simultánea.* Este concepto nos hace pensar sobre la distribución de las tareas. La teoría comenta que es probable que si hay grupos de alumnos impares alguno de sus miembros pueda dejar de interactuar con los demás, mientras que los grupos pares suelen mantener con mayor facilidad la colaboración simultánea. Al inicio de la propuesta se debe promover el diálogo y la discusión con el fin de organizar y planificar la actividad para conseguir la mejor manera de llevarla a cabo.

De este modo, conseguimos que, por un lado se dé un elevado grado de igualdad y de mutualidad variable. Esto es, que los roles sean similares y que se promueva el diálogo y la planificación. Además, no solo permite trabajar a partir de interacciones positivas entre los alumnos, sino también con el profesor. Por ello, podemos decir que se convierte en una estrategia instruccional que facilita el desarrollo de la práctica docente en grupos heterogéneos, haciendo que el alumno tenga que tomar decisiones sobre su propio conocimiento. No hay lugar aquí para hablar de la importancia de los estudios sobre la metacognición, pero parece evidente que implicar a los alumnos mediante una metodología como la propuesta, favorece el aprendizaje significativo. Así, los objetivos curriculares pueden conseguirse de muchas maneras, pero a través de la colaboración, pueden llegar a ser más significativos de modo que los alumnos cristalicen a través de sus experiencias los conocimientos que nos proponíamos y además, consigamos otros objetivos intrínsecos en la metodología cooperativa: la interacción equitativa entre iguales. En todo caso, es imprescindible que cualquier programación llevada a cabo tenga unos objetivos vinculados a las competencias básicas, tal y como establece la ley vigente.

En cuanto a las *actividades* podemos partir de la definición de García Hoz (1985), que considera que la persona es causa y origen de sus acciones. De tal manera que se singulariza haciendo realidad sus posibilidades en actuar. Hay que valorar el papel que tienen las actividades en el proceso de aprendizaje, ya que a través de ellas los alumnos consiguen conocimientos, habilidades y aptitudes. Es gracias a la realización de estas que también se adquieren los objetivos propuestos. Existen un gran número de criterios para seleccionar actividades pero solo destacaremos algunas a continuación con el fin de mostrar cuáles han sido las seleccionadas para la propuesta de mejora:

1. Cumplen una función específica
2. Se adecuan a la madurez del alumno
3. Son variadas y realistas
4. Promueven el aprendizaje activo
5. Implican a los alumnos en la investigación de algún tema
6. Utilizan recursos atractivos

Toda actividad, se lleve a cabo del modo que sea, tiene siempre tres fases: la planificación, el desarrollo y la evaluación. En primer lugar, debemos concretar con qué fin se realiza la actividad, cuánto tiempo va a llevar desarrollarla y qué medios se requieren. En segundo lugar, hay que proporcionar la información necesaria al alumnado con claridad, el tiempo para hacerla y el resultado que se espera. Es relevante que el papel de docente sea activo, incluso en el trabajo cooperativo, dado que tiene un papel de guía, supervisor y motivador externo al equipo de investigación. Y en tercer lugar, la fase de evaluación precisa del análisis de los datos recogidos durante todo el proceso, la corrección de las tareas y la valoración de la evolución de los alumnos. Es importante que en este punto se incorpore también la autoevaluación. En cuanto a la organización temporal de las actividades, Pujolàs y Lago (2015) planifican los siguientes segmentos para tener claro que el centro de la propuesta educativa se halla en los grupos de trabajo:

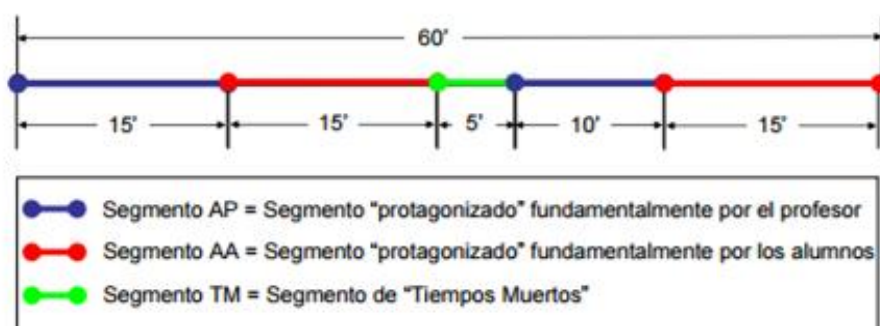


Figura 7. Segmentos de una actividad (Pujolàs y Lago, 2015, p.26)

La anterior figura nos ayuda a comprender el valor del trabajo de los alumnos, dado que el maestro inicia la propuesta y vuelve a tener el protagonismo en una segunda fase de la actividad, de manera que el docente está presente en la propuesta, pero el papel principal recae sobre el alumnado, que cuenta con la mayor parte del tiempo. El tiempo denominado “muerto” se refiere a esos momentos en los que la propuesta no se ha iniciado o bien se encuentra en un momento de interrupción para redirigir o reorganizar algún aspecto.

Entre las propuestas de actividades que se pueden llevar a cabo, siempre debemos establecer un orden lógico que favorezca la comprensión de los objetivos generales por parte de los alumnos. Por eso, se suelen hacer actividades de iniciación que motivan a la discusión y la presentación de los temas planteados. También es bueno motivar a los alumnos mediante actividades de exploración en las que deben observar, medir o clasificar elementos para extraer un conocimiento sintético. No son menos importantes las actividades de creación en las que los alumnos deben crear, imaginar o proyectar ideas.

Por último, y para vincular los aspectos teóricos propios de la didáctica general con el trabajo cooperativo, el mejor desempeño de las actividades se dará cuando los grupos de trabajo se conviertan en equipos de trabajo en los que la estructura de la actividad propicie la interdependencia positiva, esto es, que los alumnos estén conectados de tal modo que para conseguir el éxito solo se pueda hacer si los demás lo consiguen. Este hecho, condiciona la organización del alumnado según una serie de roles, ya que en este tipo de estructura se vislumbran los esfuerzos requeridos de cada uno de los miembros.

De hecho, Enesco y Del Olmo (1992) diferencian tres tipos de estructura que condicionarán la manera de trabajar del alumnado. La siguiente tabla pretende ser una muestra de las características de cada una de ellas.

Tabla 3 . Estructuras de actividades.

ESTRUCTURA INDIVIDUALISTA	ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD COMPETITIVA	ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD COOPERATIVA
Los estudiantes trabajan solos, sin necesidad de interactuar con otros alumnos. La interacción se da con el maestro.	La rivalidad parte del trabajo realizado por cada uno de los individuos de la clase.	Los alumnos están organizados en pequeños grupos en los que se interactúa para ayudarse mutuamente. Son grupos heterogéneos.
El objetivo es que aprendan aquello que se espera.	El profesor quiere que aprendan aquello que se les ha enseñado.	Se espera que no solo aprendan lo enseñado por parte del profesor sino también lo que puedan aprender de iguales.
El objetivo se consigue aunque los demás no lo logren.	En este caso, solo se conseguirá el objetivo si los demás no lo logran.	Se consigue un doble objetivo si de manera individual se logra y también lo consiguen los demás.

(Fuente: Adaptación de Pliego, 2011, p. 68).

La apuesta en este caso es por incluir la estructura cooperativa para comprobar su valor pedagógico.

Llegados a este punto, continuemos esbozando la clase de roles que podemos encontrar en un aula en la que la colaboración es el punto de anclaje entre sus miembros. Cabría establecer dos sectores en el aula que favorecen una clasificación clara según sus acciones.

– *El rol de los estudiantes*

Las características deseables en los alumnos implicados en el proceso de aprendizaje son:

- a) La responsabilidad hacia el aprendizaje. Ellos deben hacerse cargo de su propio aprendizaje y autorregular su esfuerzo. Describen los objetivos y los problemas importantes.
- b) La motivación para aprender. Esta clase de alumno muestra su placer por la consecución de logros y les gusta resolver problemas.
- c) Ser colaborativos. Conciben el aprendizaje como social y por ello, están abiertos a propuestas de otros y a conciliar ideas mediante el diálogo.
- d) La estrategia forma parte de su manera de resolver los problemas que se plantean. Se trata de un alumnado que refina su aprendizaje continuamente porque aprende nuevas estrategias. Aprenden

a aprender (metacognición). Transforman el conocimiento y lo aplican a realidades similares de forma creativa. (Collazos, C. Guerrero, L. y Vergara, A., 2001).

– *El rol de los profesores*

Como ya se ha citado en algún otro apartado, históricamente el mundo del profesorado no ha usado de modo habitual la metodología cooperativa, probablemente por miedo a la pérdida del control de la clase, por falta de formación, recursos o motivos personales que lo han hecho dudar ante la práctica docente basada en la colaboración. En la propuesta de Collazos (2001) también se proponen nuevos roles entre los profesores que favorecen la innovación educativa. Los siguientes modelos de profesor siguen las pautas dadas por Collazos y se ha pretendido sintetizar sus características pero aportando matices personales.

a) El profesor como diseñador instruccional

En este caso, el maestro tiene la finalidad de definir las condiciones iniciales del trabajo. Por tanto, debe planear las condiciones iniciales y los conocimientos mínimos que se tienen que adquirir. Es preciso que transmita los criterios para conseguir el éxito y cuáles son las tareas a llevar a cabo. También puede exponer los conceptos básicos de la temática y explicar los criterios de evaluación. El maestro tiene que crear materiales que favorezcan la consecución de los objetivos.

b) El profesor como mediador cognitivo

Este tipo de profesor se concibe como aquel que es capaz de usar las destrezas de enseñanza que favorecen el razonamiento en los estudiantes mediante la resolución de problemas o el pensamiento crítico y también los hace más independientes porque pasan a aprender de manera autodirigida. Las actividades, pues, persiguen hacer preguntas a los alumnos para que modelen su pensamiento y se pregunten las causas de las cosas así como también se debe propiciar, mediante pistas, que el alumno pueda responderse esas preguntas inherentes en el aprendizaje (qué significa, qué quieres decir con esta expresión, puede tener esto relación con aquello otro...). Con esto, el maestro no tiene que decirles a los alumnos lo que deben pensar o cómo pensarlo, sino que tienen que guiar al estudiante para que pueda verbalizar la conclusión propia o la de otro. Es un modelo opuesto al tradicional; aquel propio del método socrático, en el que el discípulo requiere de habilidades para descubrir la supuesta verdad escondida en todos pero que en realidad solo esconde el maestro.

c) El maestro como instructor

El maestro como instructor debe explicar la tarea, la estructura cooperativa y las habilidades sociales requeridas, debe guiar las propuestas y evaluar los procesos. Tiene un perfil parecido al

modelo convencional pero lo más destacado en este caso es que el profesor debe enseñar a los alumnos habilidades de colaboración.

3.4.2 Estrategias y recursos para la enseñanza basada en la cooperación

Uno de los aspectos clave para conseguir un buen trabajo cooperativo son las herramientas y recursos de los que podemos disponer. Favorecer la formación del profesorado es uno de los recursos más destacados, puesto que si el maestro conoce el significado del trabajo cooperativo y tiene en cuenta la filosofía que existe detrás, puede ejercer mucho mejor su función. Pero estos no son los únicos recursos de los que debemos hablar, ya que existen un gran número de recursos que nos ayudan a llevar a cabo la práctica docente. La siguiente clasificación pretende mostrar la gran variedad de recursos que el maestro o profesor puede usar para hacer de sus clases sesiones dinámicas, motivadores y, a pensar en alternativas al libro de texto, que aunque muy usado, también tiene sus inconvenientes, entre los que destaca usar el libro como un fin en lugar de ser un medio para conseguir los objetivos curriculares.

Tipos de recursos para poder implementar en el aula basados en la propuesta de Bernardo (2004).

- Material impreso

El material impreso es definido por Bernardo (2004) como aquel que: “sirve para la lectura y el estudio. Ejemplos: libros, revistas, fichas, periódicos...” (p. 202). Es decir, es aquel que nos permite leer y estudiar de manera tangible. Podemos encontrar libros de texto o fichas. En el caso de las metodologías colaborativas, los libros de texto suelen tener algunas actividades que favorecen el trabajo por equipos, pero habitualmente, el profesor o maestro debe adaptarlas si quieren que respondan a un trabajo cooperativo. Es cierto, que algunas editoriales tienen materiales especiales para trabajar de manera colaborativa, pero no suele ser habitual encontrar libros de texto de trabajo cooperativo en primaria. A parte de los libros de texto y de estudio, hay otros libros muy usados en el aula que tienen la vertiente versátil de poder ser usados por grupos, como puede ser un libro de lectura o los libros de trabajo. Por otro lado, las fichas resultan muy útiles en las propuestas de trabajo cooperativo dado que tienen un grado de adaptabilidad importante. Podemos encontrar las fichas de orientación, en las que se guía a los alumnos en las tareas a realizar; las fichas de documentación; las fichas de control del trabajo, que pueden ser cumplimentadas por parte de los alumnos para autoevaluar sus procesos; las fichas de recuperación o las fichas de desarrollo o ampliación.

- Material producido por el alumno

Según Bernardo (2004) el material producido por el alumnado es muy propio del trabajo cooperativo, ya que con esta metodología se potencia que los mismos alumnos sean los productores de recursos para otros compañeros. Pueden crear materiales de consulta para los mismos

compañeros del grupo o para siguientes generaciones. Este tipo de propuesta puede ser muy motivadora, ya que los alumnos pasan a ser pequeños maestros que crean materiales claros con un vocabulario y nivel que favorece la transmisión de la información a un nivel adaptado. Es importante que el maestro guíe la producción y revise la calidad de los resultados para aceptar su uso para otros compañeros. Existen escuelas de primaria en las que los alumnos de sexto curso son responsables de crear materiales para los más pequeños de la escuela e incluso, algunos inician una relación de padrinos con alumnos de primero o segundo de primaria y los ayudan a leer o a escribir en horas concretas con sus propios materiales. Estos materiales pueden ser de carácter interno o externo dependiendo del tipo de actividad. Pueden ser materiales reflexivos o de muestra de sus destrezas a través de talleres, laboratorios o aulas de plástica.

- Material realista o tridimensional

Estos materiales se refieren, según Bernardo (2004) a “la propia realidad o sus representaciones: un pez, una semilla, una catedral...” (p.202). Podemos hablar de museos, bibliotecas u otros espacios en los que los niños pueden conocer la cultura de manera representativa. Puede resultar muy interesante usar estos recursos en las metodologías cooperativas porque el aprendizaje a partir de los grupos en contextos y espacios reales suele llevar a los alumnos a observar y a dialogar sobre matices. Es importante que el maestro se encargue de prevenir a los alumnos sobre algunos aspectos básicos sobre los que se quiere trabajar. Los diarios de campo u otros recursos que ayuden a la recogida de información pueden favorecer crear nuevos recursos para revisar la experiencia (por ejemplo, fotografías, vídeos, fichas de información, registros de voz, trípticos del centro). La producción de recursos TIC tras el estudio mediante materiales realistas puede ayudar a los alumnos a tratar la información y a comunicarla a otros grupos de trabajo.

- Material TIC

Actualmente, la mayoría de centros escolares están intentando dar respuesta a una realidad ya preeminente: la sociedad de la comunicación y de la información. Es cierto que no siempre se requieren los recursos digitales en el aula, pero sí favorecen la interacción entre sus miembros con nuevos medios (chats, wikis, documentos compartidos...). Nuevas formas de comunicación que no tienen por qué rechazar las tradicionales, sino que más bien, pueden complementarse. Un buen uso de los recursos TIC y la transmisión del valor de la tolerancia y el respeto hacia los demás mediante estos entornos virtuales puede ser muy positivo no solamente para el aprendizaje de conceptos sino también de valores basados en la diversidad y la multiculturalidad. Estas ideas se basan en Rodríguez Díez (1977), que podemos encontrar en el texto de Bernardo (2004) y que consideraba ya en su momento que tenían una serie de funciones entre las que se destacarían: “la función motivadora: la imagen capta la atención, rompe la monotonía, despierta el interés” (p. 206). La formación del profesorado es esencial en este sentido, tal y como reconocen Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010), “la nueva formación inicial de los maestros sea consecuente con la introducción de las TIC en los currícula[...] y capacite a los nuevos profesores para «planificar y

desarrollar en el alumnado las competencias relacionadas con la cultura audiovisual” (p.5). Pero lo más importante es que el maestro actual no solo debe tener una serie de competencias asumidas como propias (instrumentales y comunicativas) sino que puede desarrollar un nuevo rol que favorece la innovación educativa. En este sentido, el maestro ya no es el transmisor de la información sino que un guía para enseñar a consultarla, es colaborador en un grupo de trabajo – también con los alumnos-, facilita el aprendizaje mediante la investigación y puede crear cursos y materiales tecnológicos que se adaptan a la diversidad del aula.

Es importante que el profesorado de hoy en día incorpore e integre las nuevas tecnologías a las aulas como un medio, no como un fin. Hay que valorar qué clase de recurso vamos a utilizar dependiendo de la actividad que realicemos así como el objetivo que se quiera conseguir. Así, según Bernardo (2004) una de las funciones que cumplen las TIC es: “la función explicativa: con imágenes podemos explicar un proceso, una relación, una secuencia temporal” (p.202), de tal manera que las imágenes pueden ser un recurso usado en gran cantidad de propuestas si las concebimos de este modo. Otro de los aspectos relevantes es evaluar en relación a los conocimientos, las aptitudes y los valores pero también evaluaremos la tecnología utilizada.

En cuanto a las estrategias podemos partir de la propuesta de Pujolàs y Lago (2015) en la que se establece el programa CA/AC (cooperar para aprender, aprender a cooperar), de la Universidad de Vic. Se trata de una serie de actuaciones que se deben implementar en el aula si se quiere trabajar cooperativamente.

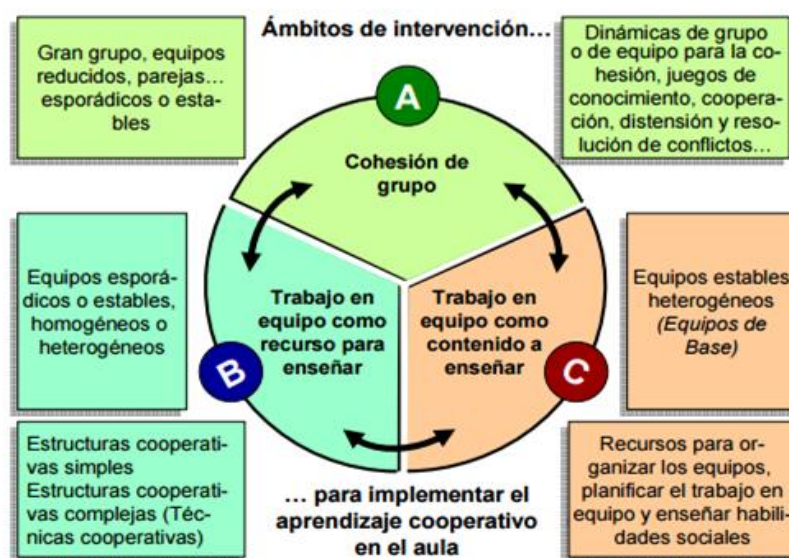


Figura 8. Ámbitos de intervención en el aula para implementar el aprendizaje cooperativo. (Pujolàs y Lago, 2015, p. 34)

Primera fase. Cohesión de grupo. En esta fase se pretende enseñar a los alumnos a ir adquiriendo el carácter de grupo colaborador o pequeña comunidad de aprendizaje. Se pueden usar una serie de técnicas con el fin de fomentar el debate y el consenso entre los alumnos para tomar una decisión, así como mejorar la interacción, el conocimiento mutuo y la distensión entre los miembros del grupo. Algunos ejemplos de estrategias a implementar son expuestos en Pujolàs y Lago (2015):

- El grupo nominal
- Las dos columnas
- La bola de nieve
- La pelota
- La cadena de nombres

En esta primera fase también se pueden usar estrategias con objetivos específicos como facilitar la incorporación de un nuevo compañero al grupo-clase o para enseñar a los alumnos el valor del trabajo en equipo. Cada uno de estos objetivos tiene que tener unas propuestas específicas. Se pueden consultar algunas en el Programa CA/AC de Pujolàs y Lago (2015).

- *Segunda fase.* El trabajo en equipo como estrategia de enseñanza. La finalidad de esta fase es usar la metodología cooperativa para conseguir que los alumnos adquieran los contenidos del curso. Aquí la cuestión es conseguirlos con una mayor calidad y de un modo significativo en tanto que aprenden unos con otros. En este sentido, se pueden diferenciar estructuras organizativas distintas.

- Estructuras cooperativas simples, en las que se pueden usar estrategias como 1-2-4 (en la que el maestro puede comprobar el grado de asimilación por parte de los alumnos de ciertos contenidos), o el folio giratorio (en el que se construye un listado o mapa de ideas entre todos los miembros sobre un tema).

- Técnicas cooperativas específicas. Estas técnicas tienen una estructura interna mucho más específicas que las primeras, ya que buscan trabajar un aspecto más concreto en el que se suele incidir sobre algunos contenidos explicados que podemos considerar necesaria la colaboración de todos los miembros o por si queremos asegurarnos que todos han entendido los contenidos. Un ejemplo por antonomasia es la propuesta *mejor entre todos*, que persigue que los alumnos construyan los conocimientos tras la explicación desde la individualidad hasta el colectivo.

- *Tercera fase.* El trabajo en equipo como contenido didáctico. En esta última fase se busca explicar el trabajo cooperativo explícitamente. De esta manera se favorece la comprensión del propio proceso de aprendizaje a la vez que ayudamos a los alumnos a desarrollar habilidades sociales cooperativas, se refuerzan algunas habilidades sociales cooperativas o se enseñan estrategias para la organización de los equipos. Existen un gran número de propuestas en este sentido y algunas de ellas son los cuadernos del equipo, en los que los alumnos anotan sus propias experiencias y evalúan su aprendizaje o los resúmenes encadenados, en los que los diferentes miembros van completando un resumen sobre el trabajo hecho.

Existen distintas propuestas que buscan incorporar métodos de aprendizaje cooperativo desde prismas diversos. Autores como Robert Slavin o De Vries y Edwards (1985) crearon los llamados *Teams-Games-Tournaments (TGT)*, o torneos de equipos y juegos, en los que se llevan a cabo torneos académicos donde los estudiantes compiten como representantes de su equipo. Si partimos de la información dada por Pujolàs y Lago (2015), Aronson ideó el Puzle o *Jigsaw II*, en el que la secuencia del puzle requiere dos tipos de organización: la heterogénea y la homogenea (de expertos). El alumno, a partir de lo que aprende en el grupo de expertos sobre una pieza, podrá ayudar a su equipo habitual a resolver el puzle. Esta técnica también fue desarrollada por Slavin así como también el método STAD (Student Teams-Achievement Division), por el cual los alumnos se ayudan a dominar el material presentado por el maestro, después realizan una prueba individual y la comparación del progreso personal de cada alumno es lo que ayuda a conseguir la nota final. Existen muchos otros métodos de trabajo cooperativo, pero aquí solo se muestran algunos ejemplos extraídos de la propuesta de Duran (2003).

A parte de las estrategias específicas de trabajo cooperativo, es preciso recordar algunas estrategias de motivación que se pueden tener en cuenta a la hora de realizar las sesiones. Recordamos, aquí, el efecto Pigmalión, y cómo la actitud de un maestro puede condicionar los resultados en una clase. La base de la motivación se encuentra en ver que detrás de él se halla un posible aprendizaje, que solo se dará si hay un esfuerzo resultado de un impulso que lleva a la persona a actuar. La motivación de los alumnos requiere del maestro, ya que este debe dirigir la clase y transmitir conocimientos pero también emociones. Es cierto que la motivación puede ser intrínseca, de manera que el alumno se mueva por la pura satisfacción de logro personal, o extrínseca, en la que solo se busca la obtención de algo material, pero en la metodología cooperativa, aspiramos a una motivación trascendental, en la que se busca la apertura a los demás. Básico será, pues, que los maestros busquen la manera de motivar a sus alumnos desde el inicio de las propuestas, durante y al finalizarlas, mediante temas de interés de los alumnos, a partir de acontecimientos de actualidad o del entorno de los alumnos o mostrando los resultados de tener aspiraciones. Motivar a los alumnos es una manera de darles valor. Valor en el sentido de valorarlos con sus capacidades y aptitudes y darles valor para conseguir metas posibles. Hay que recordar algunas teorías como la de McClelland (1989) sobre la necesidad de logro que tienen las personas, según el cual el alumno necesita del éxito y busca evitar el fracaso. Por ello, es muy importante que el docente reconozca los avances de los alumnos y los transmita durante todo el proceso evaluador, que al ser continuo se inicia desde la primera sesión y no finaliza hasta haber acabado la propuesta didáctica.

Otra de las estrategias básicas que se debe usar en clase en la distribución del alumnado. Existen distintos criterios que podemos valorar a la hora de constituir los equipos de trabajo cooperativo. Por ejemplo, se debe intentar crear equipos heterogéneos en cuanto a su personalidad, habilidades o género. Es bueno que el maestro tenga un papel activo en la creación de los grupos especialmente si no son expertos en la metodología. Además, los grupos de como máximo cuatro alumnos favorece la consolidación de los procesos y los contenidos. Por otro lado, hay que saber cómo

organizar los grupos heterogéneos y homogéneos y por qué en cada momento. La distribución heterogénea suele responder a propuestas iniciales, en las que se distribuyen los alumnos que forman una clase en tres grupos: los más dispuestos para ayudar, los que más ayuda necesitan y el resto del grupo. Se constituyen los equipos cogiendo uno de cada grupo e incorporando alguno más del grupo denominado aquí “resto del grupo” para que queden equitativos en número. En cuanto a los grupos homogéneos, suelen crearse cuando ya se han asumido los contenidos o cuando queremos que este grupo introduzca sus conocimientos en otros. En este caso podemos hacer grupos en los que los más capaces se unan y los que más ayuda necesitan formen otro grupo. Es interesante ver cómo estos grupos se hacen expertos en temas concretos a su nivel y que luego pueden incorporar al conocimiento colectivo del grupo habitual de trabajo de carácter heterogéneo. Es lo que se denomina equipo base; esto es, un grupo de trabajo habitual de tipo heterogéneo. Los equipos base son duraderos en el tiempo pero eso no significa que solo se pueda trabajar en ellos; de hecho, puede ser productivo que trabajen esporádicamente en otros grupos distintos en propuestas específicas y que los grupos base puedan cambiarse cada trimestre, por ejemplo. Todo dependerá de la dinámica de la clase.

En cuanto a la organización del espacio, está muy relacionada con la distribución del alumnado. Las clases tienen distintas estructuras, pero a rasgos generales permiten la distribución de los espacios de un modo similar y la estructura de los grupos tiene que verse reflejada en la organización de los recursos materiales. La organización del espacio que muestra la figura 9 presenta algunos puntos fuertes como la participación equitativa de todos los miembros o la atención a la diversidad.

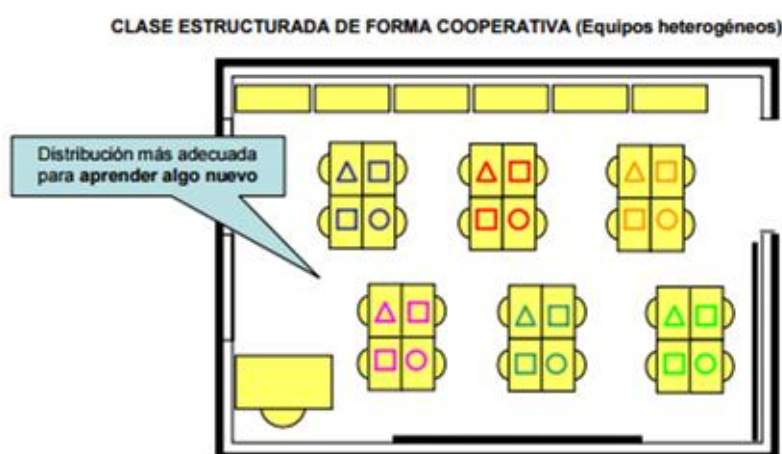


Figura 9. Organización cooperativa. Equipos heterogéneos. (Pujolàs y Lago, 2015, p.83)

Además, no solo se consigue la interacción del profesor con el alumno, sino del alumno con otros iguales. Según el modelo de la figura 10 se consigue una educación mucho más personalizada y también un grado de implicación del alumnado mayor que en los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Además, el alumno aprende el valor de la autonomía.

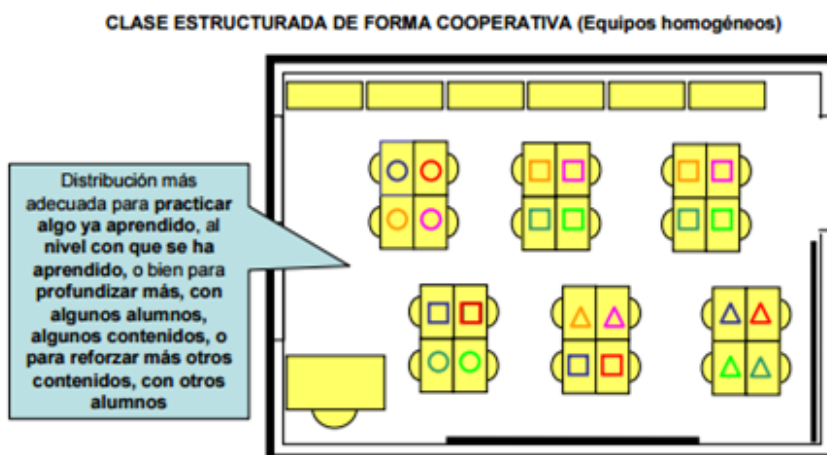


Figura 10. Organización cooperativa. Equipos homogéneos. (Pujolàs y Lago, 2015, p.84)

Para finalizar, sería interesante sintetizar algunos aspectos básicos en cuando a la distribución del espacio del aula. En primer lugar, es preciso que los grupos tengan espacios diferenciados para que cada uno pueda trabajar en su espacio sin que interfieran los otros grupos. Los miembros del mismo equipo deben encontrarse cerca, así como se debe procurar que los alumnos puedan moverse con facilidad por el aula sin encontrarse obstáculos. Y por último, es bueno mover la posición de la mesa de trabajo del maestro.

3.4.3 La evaluación en el trabajo cooperativo

Una de las grandes preguntas que puede hacerse el maestro que aplica esta metodología en el aula es cuándo debe intervenir en las actividades y qué debe evaluar. Es importante ser crítico y reflexivo con la propia práctica docente porque el trabajo cooperativo tampoco busca la no intervención por parte del maestro en la clase, como ya se ha podido comprobar en algún otro apartado. Es por ello, que es importante que las propuestas de intervención dejen claros algunos aspectos. Por ejemplo:

- Especificar a los alumnos los aspectos que serán observados y valorados.
- Concretar los momentos en los que se harán las observaciones citadas.
- Planificar la evaluación realizada por el propio grupo.
- Reflexionar sobre los resultados con los miembros de los equipos.
- Moverse por la clase para interactuar con los equipos.
- Recoger datos de lo observado y lo que los grupos puedan llegar a recoger.
- Recordar los objetivos de las propuestas para no perder la objetividad ni tampoco caer en la abstracción del trabajo de equipo.

Con todo esto, el maestro puede conseguir reorientar el aprendizaje de los alumnos si es preciso así como conocer los aspectos de su práctica docente que son mejorables. Además, puede valorar el grado de satisfacción de los alumnos sobre su trabajo y el grado de adecuación a la programación establecida inicialmente. La evaluación permite conocer de manera clara a los alumnos, siempre y cuando la recogida de datos sea significativa y no solamente numérica. Otro de los aspectos más destacados de la evaluación es que gracias a ella podemos personalizar la educación, ya que podemos reajustar nuestra práctica docente en relación a las necesidades de cada alumno.

Hay que recordar que la evaluación persigue saber lo que el alumno ha aprendido tanto a nivel conceptual como a nivel de valores adquiridos. En este sentido puede haber distintos tipos de evaluación que ayudan a controlar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: la heteroevaluación (que la realiza cualquier persona que no sea un alumno), la autoevaluación (aquella que hace el alumno de sí mismo y que puede ser individual o colectiva), la coevaluación (en la que se evalúa conjuntamente entre el profesor y el alumno) y la autoevaluación del profesor (en la que se valora el propio trabajo, ya sea del alumno o del maestro).

Todas ellas son buenas propuestas para el trabajo cooperativo, pero sí que es cierto que es importante que los alumnos aprendan a autoevaluarse, puesto que ello puede ser una herramienta más hacia el autoconocimiento y la actitud crítica. La metacognición considera que el alumno debe autorregular su proceso de aprendizaje para conseguir que este sea significativo, y por ello, la evaluación no hay que olvidarla, pues también forma parte.

Como última consideración sobre la evaluación, destacaría la idea que el maestro de hoy en día tiene que buscar la máxima diversidad a la hora de analizar los datos, y por ello, debe utilizar distintas estrategias de evaluación continua: observación de actividades, recogida de comentarios, imágenes, diálogo con los alumnos, cuestionarios, pruebas escritas, exposiciones orales, preguntas orales individuales y colectivas, recogida de los documentos hechos con las técnicas de trabajo cooperativo, preguntas de corrección automática, etc.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA ACCIÓN TUTORIAL

4.1 PRESENTACIÓN

La presente propuesta de intervención quiere ser un ejemplo de actividad basada en el trabajo cooperativo para llevarlo a la práctica en una sesión de tutoría de tercer ciclo de primaria de cualquier centro de educación obligatoria. La propuesta gira alrededor de los intereses de los miembros de una clase de quinto de primaria. Esta actividad está pensada para realizarse a principio de curso, de tal manera que los alumnos puedan empezar a conocer a los compañeros nuevos y a los antiguos con más detalle.

4.2 OBJETIVOS

- a) Mostrar interés por conocer gustos, aficiones y vivencias de los compañeros.
- b) Favorecer el diálogo para conocer a los demás y darse a conocer.
- c) Practicar la técnica *Teams-Games-Tournaments*.
- d) Mostrar interés por conocer los gustos de los demás.
- e) Compartir sus aficiones e intereses a los compañeros con el fin de darse a conocer.
- f) Seguir las normas establecidas entre todos.
- g) Dialogar con los compañeros para conseguir un fin común.
- h) Representar gráficamente unos resultados obtenidos.

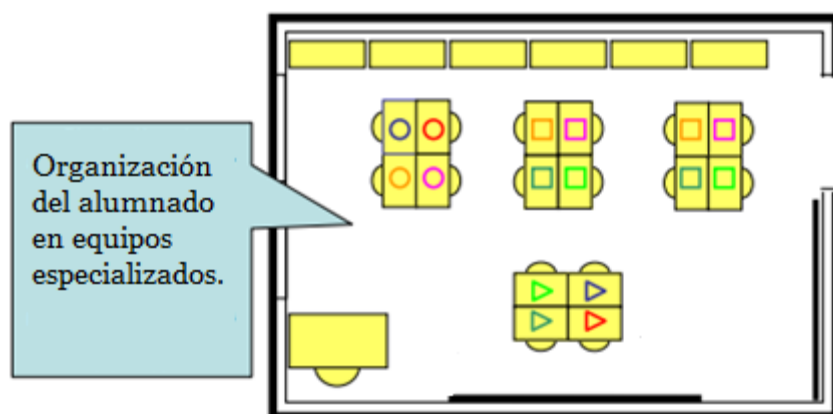
4.3 ACTIVIDADES

Fase 1. Grupos Base y grupos especialistas.

En primer lugar, el maestro distribuye a los alumnos en grupos como se muestra en la figura 9. En segundo lugar, distribuye los roles a partir de la información que dispone de sus alumnos para dar el papel de coordinador, secretario, portavoz y intendente con el fin de adecuarse a sus conocimientos y aptitudes. En ese momento se recuerda a los alumnos las funciones de cada uno de los roles establecidos. Puede haberse explicado en alguna sesión anterior o bien, se puede aprovechar el primer día de tutoría para hacerlo a partir de esta propuesta. Sería interesante que en el aula hubiera algún espacio para recordar los roles en el trabajo cooperativo (ver anexo 4).

Una vez organizados los grupos base, se establecen dos normas básicas por grupo que deberán respetar en todo momento. Tras los primeros minutos de diálogo entre los miembros del grupo para establecer las normas, el maestro tomará la palabra para poner común las reglas que cada equipo haya establecido. De ellas, se hará un listado en la pizarra para escoger las que definitivamente deberán seguir todos los grupos de trabajo. A partir de este momento, el maestro solamente será observador y mediador. Cada uno de los alumnos, a parte de su rol, se hace especialista de una de las preguntas planteadas a resolver: la afición que prefiere hacer, la asignatura preferida, el tipo de libro que prefiere leer y la mascota más querida. Así, en un primer momento, cada equipo debe crear, de manera cooperativa, un documento para registrar los datos que deberá recoger de cada uno de los compañeros de la clase. Se da un tiempo concreto para poderlo plasmar en formato papel. Con ese documento de recogida de datos, cada miembro del grupo pregunta a sus compañeros del grupo base sus preferencias y las anota. Cuando el maestro lo indica, todos los especialistas de una pregunta se reúnen en una mesa para compartir la recogida de sus datos.

Figura 11. Organización cooperativa de los especialistas.



Fuente: elaboración propia a partir de Pujolàs y Lago, 2015, p. 84.

En este punto, la propuesta pretende hacer que los alumnos traten la información con la finalidad de hacer una relación de los resultados de toda la clase. La idea es crear un sociograma colectivo en el que se presenten los datos del grupo. Será importante que el profesor

Fase 2. Creación del sociograma

En esta fase, los grupos de especialistas tienen que revisar los datos recogidos la sesión anterior y de manera clara, creativa y definitiva deben registrar los datos de los compañeros. A partir de los datos que todos han aclarado, tienen que crear un mural sobre papel de embalar y otros recursos tangibles un sociograma que plasme las motivaciones de los miembros de la clase sobre la pregunta que han trabajado en concreto. Es trascendental que se promueva la creatividad y la libertad en la expresión de los resultados, de manera que todos los componentes del equipo puedan aportar su visión sobre el soporte.

Fase 3. Vuelta al grupo base

En esta fase, los alumnos de cada mesa comentan con los especialistas los resultados que han obtenido. La idea es motivarlos para que preguntes sobre aficiones e intereses de compañeros de clase. Dado que los especialistas contarán con un listado de las respuestas de cada niño, se podrán explicar los resultados con estadísticas o comentarios que crean interesantes. Este espacio de tiempo debe ser de unos veinte minutos. Al finalizar la puesta en común, se pasará a exponer los trabajos realizados en el soporte de papel de embalar.

Una vez colgados los murales, los especialistas explican al gran grupo cómo han hecho su trabajo y justifican sus medios. Se trata de una exposición que ayuda a que todos los compañeros conozcan los métodos y estrategias usadas. Esta presentaciones pueden ocupar lo que queda de la sesión o incluso gran parte de la siguiente. Todo dependerá del tipo de alumnado y su ritmo de trabajo, así como su participación a la hora de hacer preguntas.

Fase 4. Propuestas de ampliación y alternativas

A) Otra propuesta podría ser la realización de un iconograma (anexo 2):

- Se introducen los nombres de los niños y niñas de la clase en un saquito tras escribirlos en un papel.
- Cada niño extrae un papel.
- Gracias a la información que los especialistas recogieron en su momento, saber cuáles son las respuestas del compañero que ha salido escrito en el papel.
- Realizar un dibujo que sea un retrato de su rostro.
- Hacer un esquema en el que, con imágenes extraídas de diferentes lugares (internet, revistas, etc) se representen las respuestas del compañero/a.
- Colgar en la clase los resultados.

B) Otra actividad interesante puede ser la creación de carnets de intereses y afinidades compartidas. (anexo 3)

- Recortar cartulinas de colores distintas según las respuestas de los alumnos.
- Repartir las cartulinas a cada miembro de los grupos base.
- Cada alumno rellena con sus datos su carnet. Puede ser interesante enganchar una fotografía o bien dibujarla.

Con esta propuesta motivamos a los alumnos a descubrir que pueden tener aficiones e intereses compartidos con muchos compañeros distintos, y que incluso, para cada respuesta, pueden encontrarse con amigos diferentes a los habituales. Además, es una información que bien utilizada por el tutor, puede crear dinámicas positivas para hacer que el grupo esté mucho más unido y vea en la diversidad de opiniones algo constructivo y no problemático. También significa que el maestro tiene una gran cantidad de información: ver nuevas dinámicas de clase, nuevas relaciones entre compañeros con la excusa de los carnets de aficiones o incluso, puede ayudar a crear grupos de alumnos interesados por aficiones concretas: el ajedrez, el baile, las matemáticas. Se puede intentar crear propuestas que den respuesta a estos intereses como por ejemplo, hacer concursos o pequeños festivales, presentaciones de los animales que tienen en casa, etc.

C) Por último, los grupos base podrían crear unas tarjetas con preguntas en una cara y respuestas correctas detrás sobre los conocimientos que han adquirido sobre el tema específico del que han investigado. La tarjeta tendría que ir rotando por todos los miembros del grupo de manera que cada especialista escribiera en la misma tarjeta su pregunta y su respuesta, identificándola con un círculo de un color que todos los especialistas usarán a la hora de dibujar el círculo delante de su pregunta y su respuesta. Una vez finalizado, se puede jugar al Triviados creado por todos los miembros de la clase. (Anexo 4)

4.4 CRONOGRAMA

Actividad	Sesiones →	1	2	3	4	5	6	7	8
Presentación de la propuesta									
Explicación de los roles en el trabajo cooperativo									
Establecimiento de los Grupos Base (GB)									
Repartición de los roles en los GB									
Creación de los materiales de recogida de datos en el GB									
Recogida de datos de los miembros del GB									
Puesta en común con el grupo de especialistas (GE)									
Creación de la plantilla compartida de los datos en el GE									
Composición del sociograma									
Vuelta al GB y explicación de los resultados									
Exposición del proceso y resultado de los GE									
<i>Creación del iconograma</i>									
<i>Creación de los carnets de intereses</i>									
<i>Juego de triviados</i>									
Evaluación									

4.5 EVALUACIÓN

Al finalizar las propuestas, cada alumno debe realizar una evaluación sobre su trabajo y el de los miembros de los grupos, por ello, es preciso que el maestro facilite, inicialmente, algún recurso de autoevaluación y evaluación de los resultados y la propuesta (Anexo 5). Así, se podrá saber el grado de implicación y también la visión que tiene el alumnado sobre el conocimiento adquirido con las estrategias de trabajo cooperativo.

Algunos de los criterios de evaluación de la propuesta pueden ser:

- Mostrar interés por conocer los gustos de los demás.
- Compartir sus aficiones e intereses a los compañeros con el fin de darse a conocer.
- Seguir las normas establecidas entre todos.
- Dialogar con los compañeros para conseguir un fin común.
- Recoger datos de manera sistemática y eficaz según el objetivo planteado.
- Representar gráficamente unos resultados obtenidos.

5. CONCLUSIONES

Al inicio de este trabajo se propusieron una serie de objetivos que pretendían centrar su atención en la aplicabilidad del trabajo cooperativo.

En primer lugar, se propuso analizar las características propias de la metodología del trabajo cooperativo. A través de una retrospectiva histórica y su evolución se han podido desentrañar algunas de las cualidades que hacen de las dinámicas colaborativas una apuesta por la integración de la metacognición en el aula. Se han podido esbozar las características más destacadas de la cooperación. En la base se halla un buen clima de trabajo y de colaboración que el maestro debe propiciar. Además, este tipo de empresas requiere tener conciencia de grupo, y para conseguirlo las propuestas de distintos autores como Johnson y Johnson (1999) motivan al profesorado a modificar su percepción del aula y la relación con los compañeros. A esto hay que añadir la necesidad de enseñar a los docentes y a los alumnos qué significa aprender a aprender a través de estrategias. En este sentido, se puede considerar que el presente trabajo, consigue este fin.

En segundo lugar, se ha pretendido conocer los fundamentos que permiten discernir el trabajo cooperativo del trabajo en equipo. La mayoría de fuentes consultadas- Collazos y Mendoza (2006), Pujolàs (2002)-, establecen una clara diferenciación entre estas dos propuestas. Por un lado, el trabajo en equipo se basa en la organización por pequeños equipos que tienen un tema en común y que suelen repartirse las tareas. El papel del maestro es de guía y orientador. En el caso de las propuestas cooperativas, el trabajo se organiza en pequeños grupos de alumnos investigadores que realizan las propuestas de tal manera que siempre dependen de los otros. De aquí, la interdependencia positiva, por la que todos los miembros de un grupo necesitan de los otros para aprender y mejorar en su construcción del conocimiento. Además, estos alumnos son creadores de materiales y ayudan a aprender a otros compañeros a través de su conocimiento adquirido. El maestro es un guía y motivador del uso de estrategias específicas.

En tercer lugar, se quiso diseñar una propuesta que sirviera de ejemplo para poder iniciar una intervención en las sesiones de tutoría en la etapa de Educación Primaria. En este caso, se centró en el ciclo superior dado que se centraba la atención en uno de los aspectos propios del final de la etapa: el autoconocimiento y las relaciones con los compañeros de clase. El punto de partida es

concebir que el alumno debe tener un buen concepto de sí mismo y esto hay que trabajarlo a través de propuestas que promuevan la autoestima. En este caso, se puede considerar que se ha conseguido el objetivo en tanto que es una propuesta que pone en su centro angular a los alumnos y sus motivaciones personales. Pero lo interesante, será ver sus resultados diversos si se lleva a la práctica, porque así será como podremos enseñar a los alumnos que aunque todos tenemos aficiones e intereses distintos, siempre encontramos gente con valores compartidos o visiones parecidas que pueden ser el punto de apoyo para una buena relación entre iguales.

Por último, se ha querido sintetizar algunas propuestas de trabajo cooperativo que fueran aplicables a la acción tutorial. A través de distintos proyectos conocidos como el de Pujolàs y Lago (2015) o el de Collazos y Mendoza (2006), se ha planteado una propuesta que presenta unos objetivos adaptados a los cursos de quinto y sexto de Primaria y unos criterios de evaluación basados en las actividades a realizar. Además, se hace un listado de propuestas que pueden resultar interesantes para compaginar con las de la programación realizar.

Finalmente, la valoración que puede hacerse del trabajo es que se han conseguido en un mayor grado algunos de los objetivos iniciales, pero sería bueno mejorar y ampliar la propuesta didáctica para que adquiriera un carácter mucho más globalizador e integrador de toda la etapa y que permitiera interactuar con otras metodologías que también persiguen que el alumno se implique en su proceso de aprendizaje para obtener un conocimiento significativo.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

A lo largo de este trabajo se han encontrado distintas limitaciones que requieren reflexionar sobre una posible solución futura.

En primer lugar, se ha requerido aclarar la diferenciación entre el trabajo cooperativo y el colaborativo como hacen Collazos y Mendoza (2006), ya que muchos autores son reacios a utilizar estos conceptos como sinónimos mientras que otros los usan con pequeños matices que no favorecen su diferenciación clara. En este sentido, se ha optado por usar estos dos conceptos como sinónimos parciales, pero dando mayor relevancia a la cooperación como tal y dejando a la colaboración el significado de trabajar con los demás con la finalidad de conseguir un fin compartido. El debate está abierto ya que, aunque a nivel teórico sabemos que se puede diferenciar el trabajo cooperativo del trabajo en equipo, la mayoría de estudios consultados muestran las dificultades para que en la praxis, el profesorado use el trabajo equipos con unos fines concretos y use el cooperativo con otro y con otros mecanismos propios, como dicen Collazos, Guerrero y Vergara (2006). En este sentido, es preciso repensar la propia práctica y cuando se motiven estas propuestas colaborativas, hay que precisar si es un trabajo en el que los miembros

comparten un espacio físico y tienen que repartirse tareas o si se trata de una propuesta en la que hay que construir recursos y usar unas estrategias particulares para conseguir un fin juntos.

En segundo lugar, otro de los aspectos que han resultado escabrosos en el Trabajo de Final de Grado ha sido conseguir bibliografía en formato papel que esté actualizada en las bibliotecas públicas de las cercanías de Barcelona y también algunas universitarias. Aunque a través de las bibliotecas virtuales y otros recursos digitales sí es fácil informarse de los estudios e investigaciones que se han ido desarrollando a lo largo de las últimas décadas. Es muy interesante ver que no solamente en universidades extranjeras se realizan investigaciones sino que los artículos de nuestro país son de gran calidad. Precisamente, destacan las aportaciones de investigadores catalanes que dan a sus tesis y libros un carácter práctico que favorece el análisis de la cuestión desde una perspectiva docente. Un ejemplo claro es el de Pujolàs y Lago (2015).

En tercer lugar, y siguiendo en la línea de las investigaciones, se puede comprobar que la gran parte de esta bibliografía apuesta por el modelo cooperativo a ultranza. La visión que querría tener del trabajo cooperativo es bastante realista y no querría iniciar mi práctica como maestra creyendo que hay una sola metodología paradigmática. Creo que es básico querer incorporar novedades en el aula pero tampoco creo que sea bueno olvidar la tradición escolar. Se trataría pues, de una fusión entre distintas maneras de trabajar que hagan de la escuela un espacio constructor de conocimiento tanto para alumnos como para maestros y profesores, tal y como abogan Johnson y Johnson (1999).

Por último, considero que todo plan de mejora requeriría de su aplicación para ver sus consecuencias y poder hacer una recogida de datos reales en diferentes entornos sociales de tal manera que estos pudieran ser contrastados. Poder implantar una propuesta didáctica ayuda a ver los errores y los aspectos a mejorar así como los puntos fuertes de la actuación docente. En este sentido, creo que puede ser interesante llevar a cabo esta propuesta que se centra en la tutoría y realizar una programación anual con el fin de crear una línea de contenidos que se engloben dentro de la acción tutorial propia de la etapa escolar en la que nos encontramos. Uno de los aspectos implícitos del trabajo es que a través del trabajo cooperativo no se está trabajando solamente valores, actitudes y procedimientos –visión distorsionada y reduccionista de lo que puede llegar a ser la cooperación en el aula- sino que también da lugar al aprendizaje de contenidos conceptuales. En este sentido podría parecer que el trabajo cooperativo deja de ser solamente un medio y también es un fin, ya que el alumnado está adquiriendo conocimientos de las materias a través de una metodología que favorece el diálogo con los compañeros pero también con el mismo conocimiento y a su vez, con la manera en que se está aprendiendo.

Desearía en un futuro poder llevar a la práctica una propuesta similar y mejorada de la que se muestra en este trabajo, ya que también considero importante que las innovaciones y propuestas de un maestro, pasen a ser propuestas de los equipos que forman el centro. Esto puede ayudar a

vincular distintas visiones (unas más conservadoras, otras más renovadoras) para que sea un proyecto digno de formar parte del PAT.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo, A. (2009). *La tutoría en Educación Primaria*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Bermejo, B. (1996). Fundamentos de acción tutorial. *Cuestiones pedagógicas*, v.12, 243-266.
Recuperado el 15 de mayo de 2015 de
http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/12/art_18.pdf

Bernardo, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: RIALP.

Coll, C. y Soler, I. (1990). Capítulo 17: La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. Y Marchesi, A. (1ªEd.), *Desarrollo psicológico y educación, II*(p. 315-334). Madrid: Alianza Editorial.

Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*, noviembre.
Recuperado el 10 de junio de 2015 de
<http://terras.edu.ar/jornadas/102/biblio/102Aprendizaje-Colaborativo.pdf>

Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y educadores*, volumen 9, nº2. Recuperado el 9 de junio de 2015 de
dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2288193.pdf

Comellas, M.J. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Valencia: Praxis.

Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Duran, D.(2003). *Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat. De la teoria a la pràctica*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (UAB).

Enesco, I. y Del Olmo, C. (1992). *El trabajo en equipo en primaria. Aprendiendo con iguales*. España: Alhambra Longman.

García Hoz, V. (1985). *Educación personalizada*. Madrid: RIALP.

Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de*

Educación, nº 352, mayo-agosto 2010. Recuperado el 1 de junio de 2015 de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_TIC.pdf.

Johnson, D.W y Johnson, R.T (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holobec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Kagan, S. (2011). The “P” and “I” of PIES: Powerfull Principles for Success. *Kagan Online Magazine* (otoño/invierno). Recuperado el 26 de mayo de 2015 de http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/345/The-P-and-I-of-PIES-Powerful-Principles-for-Success.

Lago, J. Y Pujolàs, P. (2015). *Enseñar a trabajar en equipo. El programa CA/AC*. Recuperado el 24 de mayor de 2015 de http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/Programa_PDF_ES3.pdf

Ley Orgánica 12/2009, de 10 de julio, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 189, de 6 de agosto de 2009.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Longas, J. Y Mollá, N. (2007). *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: Narcea.

McClelland, D.C (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.

Medina, A. y Mata, F. (2008). *Didáctica general*. Madrid: Pearson.

Mendoza Gutiérrez, A. (2013). *Orientación educativa y tutoría*. Recuperado el 1 de junio de 2015 de www.anui.es/mx/e_proyectos/html/pdf/tutorias/113.PDF

Morena, M., Quesada, C. y Pineda, P. (mayo-agosto 2010). El grupo de trabajo como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 246, 281-296

Quintero, M.P (2006). El papel de la familia en la educación. *Revista Digital: Investigación y Educación*, 21, 1-7.

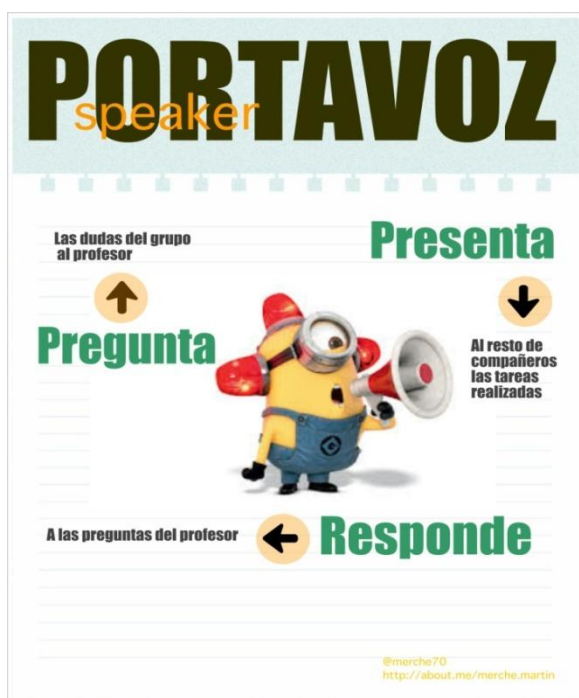
Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de *Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 293, 8 de diciembre de 2006.

- Segovia, Á., Fresco, X.E. (2000). *La acción tutorial en el marco docente*. Galicia. Recuperado de <http://ageps.webs.uvigo.es/crasga/Accituto.pdf>
- Serrano, y Pons, (2007). Perspectiva histórica del Aprendizaje Cooperativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos. *Revista española de pedagogía*, nº 236, enero-abril de 2007. Recuperado el 26 de mayo de 2015 de <http://revistadepedagogia.org/2007060136/vol.-lxv-2007/n%C2%BA-236-enero-abril-2007/perspectiva-historica-del-aprendizaje-cooperativo-un-largo-y-tortuoso-camino-a-traves-de-cuatro-siglos.html>.
- Slavin, R. E., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C. I Schmuck, R. (Eds.) (1985): *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press. Recuperado el 4 de junio de 2015 de <http://www.elizalde.info/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>.
- Ovejero, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos*, n.8. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3746890.pdf
- Pujolàs, P. (2002). El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. *Laboratorio de Psicopedagogía*, (noviembre).
- Pujolàs, P. Y Lago, J.R. (2015). *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") Para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Recuperado el 20 de mayo de 2015 de <http://www.elizalde.info/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

8. ANEXOS

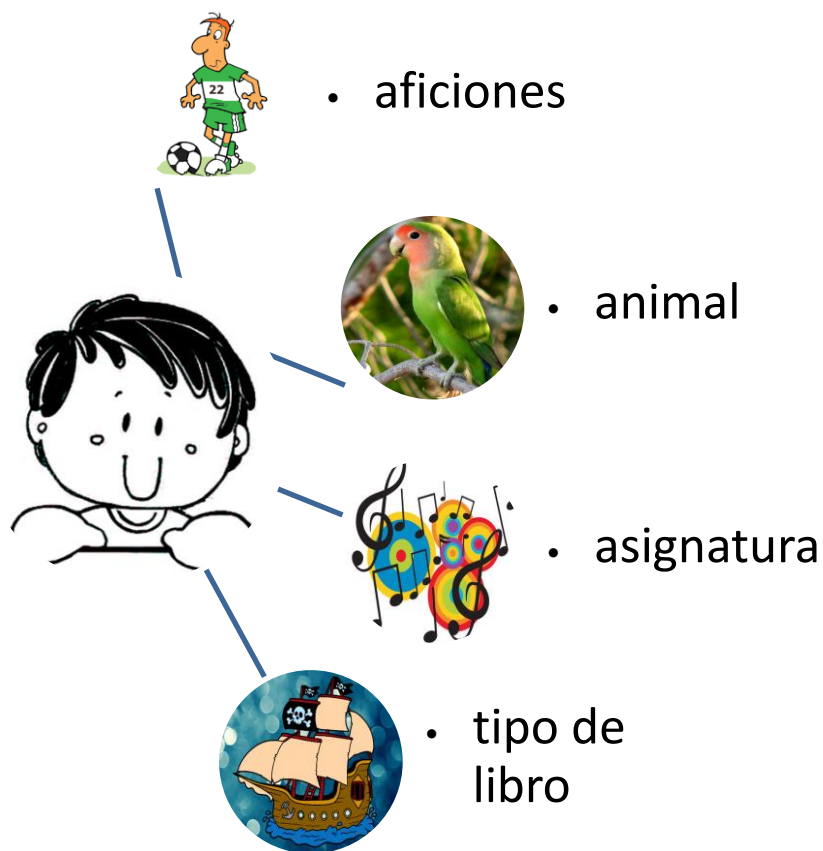
Anexo 1. Recursos para el aula: los roles en el trabajo cooperativo.



Fuente: Ciudad, A. (2014). Recuperadas el 7 de julio de 2015 de <http://www.imageneseducativas.com/aprendizaje-cooperativo>

Imagen 1. Roles en el trabajo cooperativo.

Anexo 2. Iconografía. Ejemplo.



Fuente: elaboración propia a partir de recursos recuperados el 8 de julio de 2015 de <http://www.pinterest.com>

Imagen 2. Iconografía.

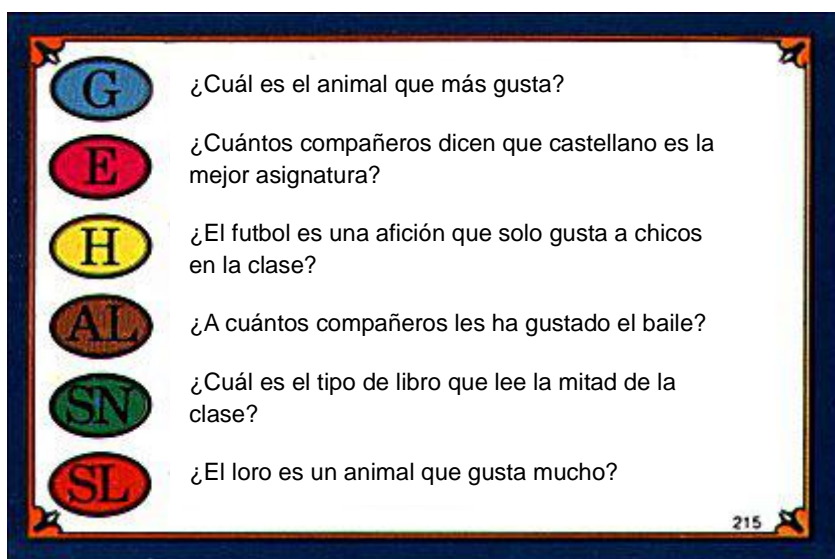
Anexo 3. Carnets de intereses.



Fuente:elaboración propia a partir de recursos recuperados el 8 de julio de 2015 de www.imaguai.com

Imagen 3. Carnet aficiones.

Anexo 4. Triviados de la clase.



Fuente: elaboración propia a partir de recursos recuperados el 8 de julio de 2015 de <http://www.taringa.net/post/hazlo-tu-mismo/16376755/Como-crear-tu-Trivial.html>

Imagen 4. Triviados.

Anexo 5. Autoevaluación.

TRABAJO DEL EQUIPO	
FECHA:	

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	
OBJETIVOS DEL GRUPO	
NORMAS DE TRABAJO	
COORDINADOR	
SECRETARIO	
PORTAVOZ	
INTENDENTE	

	Nota del 0 al 10
<u>Distribución igual de las tareas.</u>	
<u>Realización de las tareas.</u>	
<u>Seguir las normas establecidas.</u>	
<u>Trabajar en equipo.</u>	
<u>Hablar durante toda la actividad para conseguir mejorar.</u>	
<u>Usar la plantilla realizada para recoger datos.</u>	
<u>Trabajar consultando los datos para hacer el sociograma.</u>	
<u>Ayudar a los compañeros.</u>	
<u>Tu grado de implicación.</u>	
<u>Valoración general del trabajo hecho.</u>	

Fuente: elaboración propia.

Imagen 5. Ficha autoevaluación.