

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Enseñar y aprender a convivir: desarrollo de conductas prosociales a través del aprendizaje cooperativo en educación primaria.

Trabajo fin de grado presentado por: Ana Isabel Ruiz Martín

Titulación: Grado de Maestro de Primaria. Mención Inglés

Línea de investigación: Propuesta de intervención

Director/a: José Argenis Rodríguez Parra

Ciudad: Madrid 26 de Julio de 2013

Firmado por:



Agradecimientos

A los maestros:

- A quienes me enseñaron desde el corazón e inspiraron mi mente.
- A los que no me dieron clase pero ayudaron a educar a las personas importantes en mi vida, que representan, para mí, modelos de integridad, tesón y nobleza.
- A quienes me enseñaron desde la falta de entusiasmo: es gracias a ellos por lo que sé que nunca debería de hacerlo.
- A quienes, igual que yo, aún no lo son pero albergan el deseo de, algún día, poder inspirar a muchos y ser capaces de llegar a todos.
- E, infinitamente, doy gracias a José Argenis Rodríguez.

RESUMEN

En el presente trabajo se incluye una propuesta pedagógica fundamentada en el aprendizaje cooperativo poniendo énfasis en el desarrollo de conductas prosociales, dirigida al cuarto curso de educación primaria. Para ello se realizó una revisión teórica y empírica sobre ambos temas, incidiendo en la influencia de la metodología cooperativa sobre el desarrollo de dichas conductas. Esto permitió sustentar planteamientos para la utilización esta metodología y desarrollar una propuesta pedagógica que incidiera en el desarrollo de conductas prosociales a través de actividades sobre contenidos de la asignatura de Lenguaje como tarea nuclear. Finalmente, se exponen las conclusiones sobre la propuesta y la prospectiva.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, conducta prosocial, educación primaria.

Índice de contenidos

1.- INTRODUCCIÓN	1
2.- OBJETIVOS	3
2.1. – OBJETIVO GENERAL	3
2.2. – OBJETIVOS ESPECÍFICOS	3
3. - MARCO TEÓRICO	4
3. 1 – APRENDIZAJE COOPERATIVO:.....	4
¿En qué consiste el aprendizaje cooperativo?	4
¿Qué fundamentos sirven de apoyo al aprendizaje cooperativo?.....	7
¿Qué ventajas ofrece el aprendizaje cooperativo?	8
¿Cómo se articulan las actividades cooperativas en el aula?	8
El papel del docente como creador de espacios cooperativos.	14
3. 2 – LAS CONDUCTAS PROSOCIALES.....	16
¿Qué son las conductas prosociales?	16
¿Qué motiva la realización de conductas prosociales?	18
¿Por qué educar las conductas prosociales desde la escuela?	20
¿Cómo favorece a la creación de conductas prosociales el aprendizaje cooperativo?	21
4. - MARCO EMPIRICO / PROPUESTA	24
Contextualización	24
Estructura de la propuesta	24
Secuenciación de la propuesta didáctica	25
<i>Desarrollo de la propuesta</i>	28
<i>Fase I. Preparación y formación previa:</i>	28
<i>Formación de docentes</i>	28
<i>Sesión 1</i>	29
<i>Fase II. Desarrollo de conductas prosociales.</i>	30
<i>Sesión 2</i>	30
<i>Sesión 3.</i>	31
<i>Sesión 4.</i>	34
<i>Sesión 5.</i>	36
<i>Sesión 6.</i>	39
<i>Sesión 7.</i>	40

<i>Sesión 8.</i>	40
<i>Sesión 9.</i>	41
<i>Sesión 10.</i>	42
6. – CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	44
CONCLUSIONES	44
PROSPECTIVA.....	45
7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
8.- ANEXOS	51

Índice de figuras

Figura 1 Sistema de elementos básicos en el aprendizaje cooperativo	5
Figura 2 Estructuración del grupo de aprendizaje cooperativo	10
Figura 3 Esquema para el trabajo cooperativo	11
Figura 4 Tipos de tareas según el tipo de actividad: interacción inducida /enseñada.....	12
Figura 5 Actividades de estructura compleja	12
Figura 6 Secuencia de las fases en la evaluación del aprendizaje cooperativo. asignar	14
Figura 7 Esquema general de la estructura de la propuesta	24

Índice de tablas

Tabla 1 Elementos básicos en el aprendizaje cooperativo.....	6
Tabla 2 Ventajas del aprendizaje cooperativo	8
Tabla 3 Agrupaciones de aprendizaje cooperativo según el tipo de actividad	10
Tabla 4 Evaluación en el aprendizaje cooperativo	14
Tabla 5 Situaciones educativas en el aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo.....	15
Tabla 6 Indicadores de conductas prosociales y manifestaciones conductuales.....	17
Tabla 7 Factores influyentes en la creación de conductas prosociales.....	19
Tabla 8 Otros efectos de la realización de conductas prosociales sobre el desarrollo individual y social.....	21

1.- INTRODUCCIÓN

"La escuela no debe ser una preparación para la vida; la escuela debe ser la vida misma." John Dewey

Antes de profundizar en técnicas, estrategias educativas o capacidades a desarrollar en los alumnos conviene dedicar un tiempo a reflexionar acerca del deber ser de la escuela, puesto que sobre esa concepción se conforman los objetivos y las estrategias a seguir.

Recordamos de nuestra infancia los momentos en los que fuimos inspirados y tratamos de convertirnos en fuente de inspiración. Asimismo recordamos los momentos de negligencia y tratamos de evitarlos, de hacer la enseñanza más efectiva de manera que podamos ofrecérsela a los alumnos como a nosotros nos gustó y nos gustaría haberla recibido. De esta pretensión se nutre mi vocación de maestra, esto es, del hecho de intentar orientar mi práctica docente con el fin de ofrecer una educación de buena calidad.

Para discernir los pasos a seguir resulta muy útil dejarnos inspirar por las palabras de John Dewey: *"la escuela debe ser la vida misma"*, y no una mera preparación para la vida. Debemos tratar de difuminar los límites entre la vida durante y después del horario lectivo puesto que ello dará significación a la experiencia educativa de los niños.

Ofrecer una educación de calidad es, además, el motor que impulsa la investigación y la innovación educativa. Una vez hemos clarificado cómo nos gustaría que fuera la escuela, lo más lógico es tratar de averiguar qué acciones vamos a seguir. Para ello los docentes investigamos, nos formamos y reflexionamos sobre cómo dar las pinceladas más acertadas sobre nuestro primer esbozo, concretando en actos y en técnicas, de forma que nuestra creación vaya tomando forma, nuestro sello personal quede impreso y nuestra obra sea, de hecho, nuestra. Ahora bien, es imprescindible ser cuidadosos y no caer en el error de establecernos en el centro del proceso, ya que el hecho de que nuestro desempeño docente sea el resultado de nuestra capacidad creativa no implica necesariamente que seamos los protagonistas en su desarrollo.

Para entender mejor esto, pongamos como ejemplo el primer día de curso un maestro en primer curso de primaria: el profesor comienza a presentarse mientras un grupo de niños de seis años le miran con los ojos muy abiertos, elevando su cabecita para alcanzar a ver bien su rostro. En ese momento, es ciertamente comprensible sentirse protagonista. ¿Cómo podrían estos niños asumir responsabilidad alguna, siendo tan jóvenes aún? Pues bien, en realidad no solamente son

capaces de hacerlo sino que es lícito que lo hagan si lo que pretendemos es ofrecerles una educación integral. Los porqués y el cómo de esta afirmación serán las argumentaciones que compondrán este escrito.

Hablar de educación de calidad es, irremediablemente, hablar sobre educación personalizada e inclusiva. Veremos a lo largo de este proyecto cómo el aprendizaje cooperativo posibilita ambas cuestiones. Si damos a los alumnos las riendas de su propia educación, serán capaces no solamente de desarrollar habilidades sociales, de adquirir valores de forma más efectiva que mediante su simple explicación y de alcanzar el aprendizaje conceptual necesario, sino que todo esto lo harán de forma simultánea gracias a las orientaciones del docente sobre sus interacciones. El cambio de rol por parte del docente ofrece la posibilidad de reforzar, asimismo, la capacidad de autonomía de los niños.

No se pretenderá, en ningún momento, establecer la metodología del aprendizaje cooperativo como la solución absoluta a la totalidad de los problemas educativos ni como la única vía a seguir. Pero sí se tratará de proponerla como una de las que más se ajusta a las necesidades actuales de los alumnos y exponer su gran potencial educativo y para la formación de conductas sociales positivas que partan de los valores éticos adquiridos.

Para ello, se aclarará qué es la metodología cooperativa y se expondrá su sustento teórico y empírico, para después contrastarla con otras metodologías existentes. Se analizarán más profundamente los cambios que implica esta metodología y se ofrecerán las pautas oportunas para su establecimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se expondrá detenidamente en qué consisten las conductas sociales favorables que la metodología posibilita y, finalmente, se propondrán formas de proporcionar a los alumnos posibilidades de experimentación cooperativa sobre ellas.

Al comienzo de esta introducción se incitaba a la reflexión acerca de lo que la escuela debería ser, puesto que lo que se pretende es ofrecer la información necesaria para posibilitarla. En otras palabras, durante este proyecto lo que haremos será reflexionar sobre lo que escuela debería ser *hoy*.

2.- OBJETIVOS

2.1. - OBJETIVO GENERAL

- Presentar una propuesta didáctica para desarrollar conductas prosociales en los alumnos de cuarto curso de educación primaria fundamentada en el aprendizaje cooperativo.

2.2. - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar y recopilar información sobre la metodología del aprendizaje cooperativo, proveniente de estudios e investigaciones relativas, con la finalidad de englobar los aspectos necesarios para su fundamentación teórica y viabilidad práctica.
- Investigar y recopilar la información existente acerca de las conductas prosociales, proveniente de estudios e investigaciones sobre esta temática, exponiendo la más relevante.
- Relacionar ambos conceptos, de forma que se justifique la aplicación del aprendizaje cooperativo y su incidencia sobre la educación en conductas prosociales.
- Por último, presentar una propuesta pedagógica que contribuya al desarrollo de conductas prosociales en los alumnos utilizando el aprendizaje cooperativo en uno de los grupos de cuarto curso del centro seleccionado.

3. - MARCO TEÓRICO

En este apartado se expondrán las perspectivas teóricas y empíricas sobre las que se sustenta la metodología cooperativa en el aula y los aspectos relativos a su articulación en el aula. Seguidamente, se ofrecerá la información más significativa en cuanto a las conductas prosociales, en qué consisten y la relevancia de su desarrollo en la escuela.

Se finalizará el apartado relacionando ambos aspectos de manera que se establezca la viabilidad del uso de la metodología cooperativa durante la propuesta de intervención pedagógica.

3. 1 – APRENDIZAJE COOPERATIVO:

“Yo hago lo que usted no puede, y usted hace lo que yo no puedo. Juntos podemos hacer grandes cosas”

Madre Teresa de Calcuta

Sabemos que una de las características principales del hombre es su tendencia vivir en sociedad estableciendo relaciones cooperativas con otros. La ejecución más óptima de ese trabajo en equipo ofrecía más posibilidades de supervivencia, en los comienzos de la humanidad, y supone más probabilidades de éxito en la actualidad. La cooperación lleva al progreso y éste necesita de la cooperación para maximizar su avance.

La incidencia de la cooperación en el desarrollo puede observarse hoy día en todos los ámbitos y, como veremos, también en educación.

¿En qué consiste el aprendizaje cooperativo?

La investigación en el área es de larga data, se inicia en los albores de la psicología de la Gestalt a principios del siglo XX y en su desarrollo han contribuido importantes exponentes de la psicología social, entre ellos Kurt Lewin y Morton Deutsch, hasta nuestros días donde destacan los trabajos de autores como los hermanos Johnson y Johnson, Robert Slavin, Spencer Kagan y H. Douglas Brown. De estos autores y otros se cuenta con resultados de investigaciones que avalan la fortaleza del aprendizaje cooperativo para promover el aprendizaje, la integración de grupos y el aprendizaje de competencias para la interacción humana y la convivencia. Para comprender en qué consiste iniciamos con el estudio de sus características fundamentales y conceptualización.

El aprendizaje cooperativo hace referencia a una propuesta educativa que se sirve de la utilización del trabajo en equipo para el desarrollo de dinámicas en el aula. Parte de la afirmación de que el aprendizaje se construye activamente y a partir de la relación de la persona con su entorno social, de ahí que haga incidencia en la necesidad de participación equitativa de todos los estudiantes. Mediante el establecimiento de relaciones de cooperación entre los alumnos se establece la utilización del diálogo como medio para la resolución de conflictos, tanto cognitivos como emocionales (Barkley, Cross, & Major, 2004; Johnson, Johnson, & Aique, 1999).

Las dinámicas, mediadas por una actividad académica como tarea nuclear, desarrollan el aprendizaje individual y de grupo, promueven la creación de estrategias metacognitivas (Brown & Palincsar, 1989), y formación en valores y habilidades para su desarrollo social a través de las relaciones interpersonales (Coll, 1983; Perkins, 1997; Johnson, Johnson, & Halubec 1999; Pujolàs, 2003).

El aprendizaje cooperativo se caracteriza principalmente por otorgar a los alumnos el protagonismo en el proceso educativo y promover sus interacciones, las cuales son cuidadosamente planificadas y guiadas para que se desarrollen ciertos elementos, los cuales componen la base estructural de esta metodología. Johnson, Johnson y Holubec (1999) señalan los siguientes elementos básicos:



Figura 1 Sistema de elementos básicos en el aprendizaje cooperativo

(Elaborado a partir de Johnson, Johnson y Holubec 1999)

Sus elementos básicos guardan reciprocidad entre ellos, de forma que el desarrollo de uno implica el de los demás, y viceversa; conforman un sistema.

De acuerdo a Johnson y Johnson, tras años de investigación, es posible identificar algunos elementos centrales del aprendizaje cooperativo que permiten comprender su dinámica y alcances.

Destaca entre ellos la teoría de la interdependencia que explica por qué cierta forma de interacción social resulta más efectiva para el logro de los propósitos de un grupo.

Tabla 1 Elementos básicos en el aprendizaje cooperativo

<p>INTERDEPENDENCIA POSITIVA</p>	<p>Implica que los alumnos sean “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás” (Johnson, Johnson & Halubec, 1999) mediante la asignación de tareas de forma que todos compartan una meta en común. El compromiso que requiere por su parte hace que la interacción sea constructiva y estimuladora.</p> <p>Constructiva en cuanto a la superioridad de las producciones grupales sobre las individuales, y estimuladora ya que el trabajo cooperativo queda reflejado en la consecución de logros y, consecuentemente, en la obtención de recompensas por el trabajo conjunto, lo cual refuerza la cohesión interna de cada equipo de trabajo y la motivación.</p>
<p>EVALUACIÓN GRUPAL</p>	<p>Todas las modalidades de evaluación en esta metodología comparten el hecho de que en ellas participan tanto el docente como los alumnos.</p> <p>Se lleva a cabo una labor crítica y conjunta sobre el grado de consecución de las metas establecidas y se reflexiona sobre la legitimidad de las decisiones y de las acciones cometidas en el transcurso. De esta manera se perfeccionan las estrategias de resolución de conflictos y se potencia la responsabilidad individual y la conciencia de grupo.</p>
<p>TÉCNICAS INTERPERSONALES Y DE EQUIPO</p>	<p>Alude a las técnicas que se utilizan para el trabajo entre pares que implican el uso de habilidades sociales para la mediación y para la resolución de conflictos y la aceptación de otros puntos de vista que difieren del personal, necesarias para la cooperación.</p>
<p>RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL</p>	<p>Esta implícita en el elemento anterior y se refuerza mediante el reparto de tareas: el esfuerzo propio en las funciones individuales es la primera premisa necesaria para la realización del trabajo en equipo. De ella se deriva el establecimiento de motivación intrínseca hacia el proceso educativo en sí mismo y así, el desarrollo de la autonomía.</p>
<p>INTERACCIÓN CARA A CARA ESTIMULADORA</p>	<p>Define la forma en la que se realizan las comunicaciones entre miembros del grupo y hace referencia al contraste de ideas, el surgimiento de conflictos y su resolución democrática mediante el diálogo.</p> <p>El uso del lenguaje amplía las capacidades argumentales de los alumnos sobre los conceptos a aprender, beneficiando la asimilación de contenidos curriculares y, al mismo tiempo, perfecciona las habilidades de interacción social de los alumnos. Así, se propicia el establecimiento de actitudes favorables y, por ende, la creación de valores positivos hacia el aprendizaje y hacia la interacción creativa.</p>

Cuadro de elaboración personal a partir de Johnson et al., 1999; Pujolàs, 2002; Perkins, 1997; Ferreiro, 2003; González & García, 2007; Barba, 2010; Ovejero, 1993; Slavin, 1996.

¿Qué fundamentos sirven de apoyo al aprendizaje cooperativo?

Existen varias perspectivas teóricas y empíricas que dan cuenta del aporte del aprendizaje cooperativo sobre la construcción de conocimiento en los alumnos. A partir de la revisión del área de 1996 realizada por Robert E. Slavin, que engloba varias de ellas, se elaboró la siguiente síntesis:

1. PERSPECTIVA MOTIVACIONAL

- Sostiene que el logro interdependiente es motivante.
- Se forman grupos de aprendizaje con metas colectivas, incentivos grupales y evaluaciones conjuntas.
- **Sustento empírico:** Las recompensas grupales potencian la motivación hacia el aprendizaje siempre y cuando se sustenten en los desempeños individuales de cada miembro del grupo (Slavin, 1996).

2. PERSPECTIVA DE LA COHESIÓN SOCIAL

- Sostiene que el nivel de cohesión existente dentro de un grupo incide sobre la consecución de logros.
- La cohesión social en los grupos se establece mediante la creación de situaciones de interdependencia entre sus constituyentes a través de la asignación de responsabilidades a cada miembro y de la incidencia en la evaluación grupal constante.
- **Sustento empírico:** la recompensa basada en el aprendizaje de todos los miembros fomenta el nivel de cohesión interna del grupo y, así, favorece la consecución de logros colectivos (Slavin, 1996).

3. PERSPECTIVA COGNITIVA

- Las interacciones entre los alumnos suponen en sí mismas una mayor asimilación de conceptos debido a los procesos cognitivos que ponen en funcionamiento.
- **Vygotsky**
 - Mediante la interacción entre pares extraemos la información que se procesa de forma interna y externa, gracias a la intervención del lenguaje.
 - La capacidad para procesar la información es susceptible de ser mejorada, y el área existente entre el nivel real del alumno y el nivel potencial que podría adquirir se define como la zona de desarrollo próximo.
- **Piaget:** A partir del conflicto cognitivo derivado de la discordancia entre las ideas previas y los nuevos conocimientos, se generan esquemas mentales perfeccionados.
- **Wittrock:** La información se asimila una vez que se consigue elaborar verbalmente, ya que implica una reelaboración y procesamientos mentales.

¿Qué ventajas ofrece el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo implica numerosas ventajas debido principalmente a que engloba el trabajo sobre los tres ejes de objetivos en educación primaria (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Entre todas ellas, y en base a las investigaciones al respecto, destacan las siguientes:

Tabla 2 Ventajas del aprendizaje cooperativo

Ventajas	Algunas investigaciones que lo sustentan
Responde a las demandas de la sociedad actual = educación integral.	Ovejero, (1993); Martín (2000)
Favorece el aprendizaje de las tics mediante las redes de aprendizaje.	García del Dujo (2011)
Enseña estrategias metacognitivas = posibilita el aprendizaje para toda la vida.	iiskala, Vauras, & Lehtinen, 2004; Brown & Palistar, 1984.
Proporciona aprendizajes significativos.	Ferreriro Gravie, 2007.
Posibilita la enseñanza personalizada mediante la toma de la diversidad = aumenta la implicación y la motivación intrínseca.	Slavin (1996), Johnson, Johnson y Halubec (1999), Díaz-Aguado (2003)
Capacidades: entre ellas la autonomía, la empatía y la asertividad.	López Alacid (2008)
Habilidades cooperativas, creativas, comunicativas (relativas al lenguaje, las argumentales y expositivas, pero también las habilidades de comunicación no verbal) y comprensivas.	Ovejero, (2000), López Alacid (2008), Garaigordobil (2003).
Valores: como la responsabilidad, respeto, solidaridad, compañerismo, tolerancia, clemencia, honradez y honestidad.	Johnson & Johnson (2010)

(Tabla de elaboración personal a partir de los autores citados)

¿Cómo se articulan las actividades cooperativas en el aula?

Para facilitar el desarrollo de los elementos básicos del aprendizaje cooperativo, toda actividad cooperativa debe elaborarse teniendo en cuenta dos condiciones (Pujolás, 2009):

1. Las **posibilidades de participación** de los alumnos deben ser equitativas: de esta manera se evita que unos trabajen más que otros (quienes no se beneficiarían de las ventajas de la metodología) y se da respuesta a las necesidades de educación personalizada.
2. Las actividades deben **maximizar la interacción** entre alumnos para asegurar el desarrollo de su esfuerzo individual y perfeccionar sus habilidades para trabajar en grupo, puesto que inciden directamente sobre el desarrollo su autonomía.

Para ello existen tres ámbitos de intervención:

1. El relativo a la **cohesión de los grupos**,
2. El referente al trabajo en equipo **como recurso** para enseñar
3. Y, por último, el que incide en el trabajo en equipo **como contenido** a enseñar.

Uniendo las ideas de la tesis de Barco (2002) junto con las del primer autor, obtenemos cuatro factores para trabajar sobre los ámbitos de intervención: la composición del grupo, la estructura del grupo, el ambiente físico y el ambiente organizacional.

1. La composición del grupo.

Para la estructuración de los grupos es especialmente relevante decidir la naturaleza de sus constituyentes en función de sus características personales, pudiendo ser homogénea o heterogénea.

¿Homogeneidad o heterogeneidad?

Las agrupaciones heterogéneas suponen un aprovechamiento de la diversidad como elemento estimulador del proceso educativo, debido principalmente al aporte de distintas perspectivas. El docente conforma los grupos de manera que cada uno contenga -en lo relativo a niveles de aprendizaje, de motivación, o de cualquier otro aspecto que el docente estime importante- al menos: un alumno de nivel superior y otro de nivel bajo junto con otros de nivel medio.

Por otra parte, la homogeneidad reduce la diversidad de puntos de vista y dificulta el choque cognitivo. Sin embargo, estas agrupaciones pueden utilizarse esporádicamente. Según los objetivos específicos de cada actividad puede variarse la naturaleza de los miembros de cada equipo, lo cual deriva en tres tipos de agrupaciones. La siguiente tabla muestra los tipos de agrupaciones y su funcionalidad:

Tabla 3 Agrupaciones de aprendizaje cooperativo según el tipo de actividad

	1. EQUIPOS ESPORÁDICOS	2. EQUIPOS DE EXPERTOS	3. EQUIPOS DE BASE
FORMACIÓN	Homogénea y heterogénea.	Homogénea.	Siempre heterogénea.
DURACIÓN	Breve.	Ocasional.	Estable. Preferiblemente un curso académico.
FUNCIÓN	Tutorías o refuerzo de conocimientos.	Especialización.	Desempeño de tareas mediante la cooperación continuada.

Tabla de elaboración personal a partir de Pujolás, (2009); Johnson, Johnson & Halubec, (1999).

2. Estructuración del grupo e importancia del número de constituyentes respecto al tipo de relaciones de interacción que se establecen y a la cohesión grupal:

El número máximo de alumnos por grupo es de seis, pero puede variar según los objetivos de la actividad en función de dos aspectos: el tiempo destinado a la actividad y las habilidades cooperativas previas de los alumnos. Ambos influyen entre sí, de forma inversamente proporcional, e inciden sobre las posibilidades de interacción equitativa, las cuales favorecen el establecimiento de cohesión grupal.

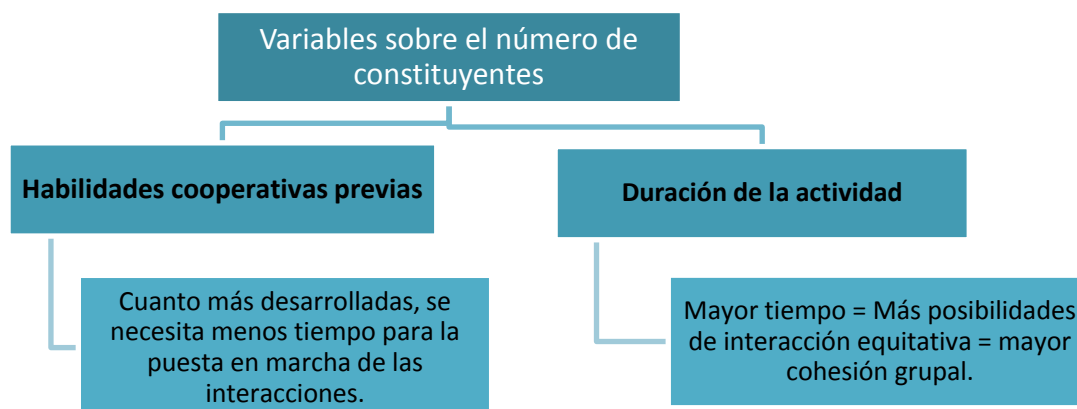


Figura 2 Estructuración del grupo de aprendizaje cooperativo

Esquema de elaboración personal a partir de Slavin (1983), Johnson, Johnson y Halubec (1999) y Pujolás (2009)

3. Estructuración del espacio físico del aula y su incidencia en las posibilidades de interacción entre alumnos.

El ambiente físico del aula influye sobre la percepción sensorial de los alumnos. Los investigadores del área coinciden en que incide sobre el establecimiento de interacción y sobre la comunicación entre los alumnos (Johnson, Johnson & Smith, 2007) La disposición del mobiliario formando grupos concéntricos propicia el contacto visual con el resto de los constituyentes del grupo, incluyéndolos en el espacio sensorial de los otros, y favorece la comunicación e interacción entre alumnos. Asimismo, es importante que los alumnos estén situados de tal forma que puedan visualizar la diversidad de recursos de uso en el aula (pizarra, pantalla digital, pantalla de proyección, o cualquier otro tipo de recurso) (Duarte, 2003).

La disposición del mobiliario puede variar en función del número de alumnos por grupo y de la tipología de grupo de trabajo a utilizar, pero siempre compartirá el carácter concéntrico para favorecer la interacción. El profesor irá rotando entre las mesas. Siendo esto así, el esquema más favorable para el trabajo en equipos de base cooperativos se corresponde con el representado en la siguiente imagen:

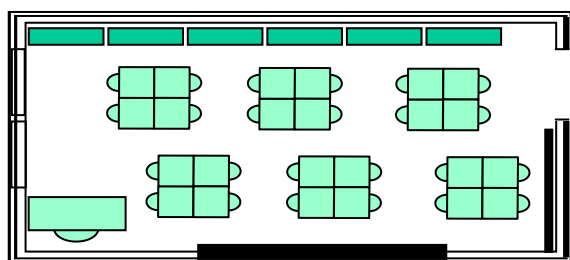


Figura 3 Esquema para el trabajo cooperativo

Fuente: Pujolás (2009)

4. Ambiente organizacional para la creación de actividades cooperativas en el aula:

Barco (2002) propone cuatro elementos dentro de la estructuración de las actividades cooperativas: el tipo de tarea, la estructura de la recompensa, el desempeño del maestro durante la actividad y, por último, las actividades previas necesarias para facilitar un ambiente de cooperación en el aula. Johnson, Johnson y Halubec (1999) incluyen, además, los conceptos de asignación de roles y de evaluación de las actividades desarrolladas.

El tipo de tarea:

Es indispensable formular unos objetivos claros al comienzo de cada actividad a los alumnos, ya que contribuye al desarrollo de las estrategias posteriores, propicia el aprendizaje

significativo y favorece el establecimiento progresivo de autonomía. El siguiente cuadro ofrece varios tipos de tareas que tienen en cuenta las directrices a seguir en el diseño de actividades de las actividades:

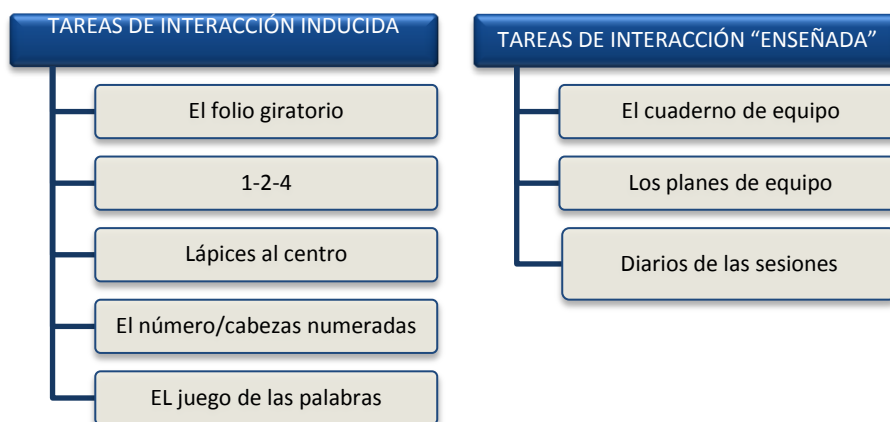


Figura 4 Tipos de tareas según el tipo de actividad: interacción inducida /enseñada

Elaboración personal a partir del programa CC/AC de la Universidad de Vic, (2009).

Las actividades de interacción inducida plantean estructuras simples, similares a juegos, que no presentan dificultades para ser aplicadas sobre cualquier tipo de contenido o nivel educativo. Su realización implica el uso de la metodología cooperativa como estrategia de aprendizaje para trabajar sobre un tema concreto. Las de interacción enseñada son más complejas porque incluyen el aprendizaje de una materia y el de las estrategias para el funcionamiento interno del grupo, para lo que se utilizan el cuaderno, los planes de equipo y los diarios de las sesiones. Mediante el uso de estos recursos los alumnos son conscientes de las acciones que han de seguir, en todo momento, y pueden autoevaluarse, durante y al finalizar las tareas (Pujolás, 2009). Algunas actividades de estructura compleja son las siguientes:



Figura 5 Actividades de estructura compleja

(Figura de elaboración personal a partir de Pujolás, 2008-2009; Johnson, Johnson & Halubec, 1999)

Asignación de roles:

Los roles hacen referencia a las responsabilidades y actuaciones de cada miembro del grupo, orientados hacia la consecución de los objetivos y para con sus compañeros. Su cumplimiento es crucial puesto que de él depende la consecución del éxito conjunto. Deben ser rotativos, revisarse de manera periódica con la finalidad de evaluar su funcionalidad (podrían sintetizarse, incluso, replantearse), y deben integrarse de forma progresiva (Johnson, Johnson y Halubec, 1999).

Aluden a la totalidad de elementos de la actividad, desde el control del trabajo sobre el contenido hasta las actitudes que se deben manifestar durante su transcurso, incluyendo el material empleado, las revisiones periódicas de cumplimiento de roles y la cumplimentación de los diarios de sesiones, cuaderno y planes de equipo (Pujolás, 2009).

Estructura de la recompensa:

Las recompensas y alabanzas sobre los logros conseguidos y el buen trabajo en equipo son indispensables e influyen positivamente en el aspecto emocional y motivacional hacia el trabajo cooperativo y hacia el aprendizaje. La manera en la que se distribuyan puede variar en función de cada situación (Johnson et al., 1999; Pujolás, 2009). Algunos tipos de recompensas son los puntos, reconocimientos escritos, certificados de grupos...

Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos:

La iniciación en ambos aspectos enseña a los alumnos a trabajar en equipo (favoreciendo la cohesión interna de los grupos y la motivación hacia el aprendizaje conjunto) y a establecer interacciones positivas a partir del establecimiento de empatía dentro del grupo (Barkley, Cross y Major, 2005).

Evaluación mediante indicadores de efectividad:

Las tablas con indicadores de efectividad en forma de rúbrica posibilitan la observación estructurada de las interacciones, de la construcción de significado y de las relaciones psicosociales (Casanova et al, 2009). El siguiente cuadro describe, en líneas generales, las posibles vías a seguir para evaluar:

Tabla 4 Evaluación en el aprendizaje cooperativo

	Durante el proceso.	Al finalizar el proceso.
Evaluación de los alumnos	<p>Autoevaluación: Mediante los planes de equipo y el cuaderno de equipo, que incluyen listas de verificación.</p>	<p>Autoevaluación y reflexión: ¿Se han alcanzado los objetivos de trabajo y de grupo? Coevaluación entre pares. ¿Cómo se podría mejorar?</p>
Evaluación del docente	<p>Observación:</p> <p>Estructurada: Mediante indicadores de efectividad, volcados en tablas, sobre las interacciones, de la construcción de significado y de las relaciones psicosociales.</p> <p>No estructurada: Anotaciones sobre aspectos relevantes.</p>	<p>Evaluación en conjunto sobre: Información recogida durante el desarrollo + informes finales + evaluaciones de los alumnos.</p> <hr/> <p>Evaluación individual: mediante pruebas escritas, exposiciones, producciones finales, etc. + Evaluación grupal.</p> <hr/> <p>Evaluación de su propia actuación y del desarrollo de las sesiones.</p>

Cuadro de elaboración personal a partir de Johnson, Johnson y Halubec (1999) y Casanova et al. (2009).

La fase de evaluación debe preceder a una puesta en conjunto de las valoraciones del profesor y alumnos y, finalmente, a la felicitación por el trabajo realizado.



Figura 6 *Secuencia de las fases en la evaluación del aprendizaje cooperativo.*

(Figura de elaboración personal a partir de Pujolás, 2008-2009; Johnson, Johnson & Halubec, 1999)

El papel del docente como creador de espacios cooperativos.

“Los mejores profesores son aquellos que saben transformarse en puentes, y que invitan a sus discípulos a franquearlos” Nikos Kazantzakis

Cabe reflexionar sobre la manera en la que el profesor debería establecer sus relaciones con los alumnos, puesto que en sus actuaciones, como líder, está implícita la creación de un contexto educativo o de otro.

A continuación se expondrán los tipos de situaciones educativas que tienen lugar a partir del desempeño docente de diferentes roles en función de la metodología a utilizar. Mediante actuaciones derivadas de la utilización de metodologías tradicionales se forman dos tipos de situaciones educativas (las individualistas y las competitivas) que se contrastarán con las situaciones cooperativas de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 5 Situaciones educativas en el aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo

	APRENDIZAJE INDIVIDUALISTA	APRENDIZAJE COMPETITIVO	APRENDIZAJE COOPERATIVO
ACTUACIÓN DEL DOCENTE	Transmite contenidos al grupo clase homogéneo. Uso constante de la metodología expositiva. Protagonista.	Además de lo anterior: El docente anima a los alumnos a competir entre sí.	Mediador de contenidos y estrategias. Observa y supervisa el trabajo conjunto. Aprovecha la diversidad del aula para potenciar el aprendizaje. Es flexible.
DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS	Aprenden los contenidos de forma mecánica, individualmente.	Diferencia respecto al aprendizaje individualista: Perciben la ayuda al compañero como perjudicial para su éxito propio.	Cooperan para conseguir metas conjuntas. Se implican en el proceso. Aprenden contenidos y estrategias individuales y en equipo.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA	Solamente el grupo medio se beneficia del aprendizaje.	Solamente se benefician los alumnos con niveles superiores de aprendizaje.	Todos los alumnos cuentan con las mismas oportunidades para acceder al proceso educativo.
LOGROS Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE	Logro = aprobar. Proceso impuesto que puede motivarles o no.	Logro = destacar. Motiva sólo a los alumnos que consiguen destacar.	Logro = conseguir los objetivos. Mayores probabilidades de alcanzar los logros. Mayor motivación general.
PERCEPCIÓN DE ALUMNOS SOBRE EL DOCENTE	Poder coercitivo y de recompensa. Los docentes con mucho carisma podrían ejercer también el de referente.	Igual que en el método individual. En este caso, predomina el poder coercitivo en la mayoría de alumnos. El poder de recompensa se reserva para los que destacan.	Permite el fomento del poder de experto y legítimo. El poder de referente también se ve incrementado.

Cuadro de elaboración personal a partir de Díaz-Aguado (2003), Johnson y Johnson, Pujolás (2005), Casanova et al. (2009).

En base a lo anterior podemos afirmar que la metodología cooperativa es la que proporciona a los alumnos mayores posibilidades de aprender, mientras que mediante técnicas tradicionales es el docente quien lleva a cabo las estrategias de aprendizaje: se documenta, recaba

la información, la organiza y la sintetiza para exponerla a los alumnos quienes, por su parte, tan solo la reciben y realizan ejercicios de práctica. A partir del paso del docente a mediador de conocimientos, éste se convierte en un puente y, al delegar en los estudiantes las acciones de aprendizaje, les otorga las oportunidades de franquearlo.

Algunas de las percepciones por parte del profesorado, tras su cambio de rol, indican ciertas variaciones en los alumnos. Entre ellas, cabe destacar las siguientes (Díaz-Aguado, 2003):

- El cambio en el papel del docente fomenta aprendizajes más profundos y duraderos, y los estudiantes perciben mejor al profesor y a la escuela.
- Otorgando el protagonismo a todos los niños por igual se reduce la necesidad de docentes de controlar y reprender las conductas negativas.

3.2 - LAS CONDUCTAS PROSOCIALES.

Durante mis prácticas, el ejemplo más significativo de ayuda hacia otros que pude observar fue a partir de la relación entre dos alumnos de primaria. Lucía era una niña extrovertida y de nivel alto de aprendizaje. Arthur había venido desde Rusia y pasado por varias casas de acogida y adopciones sin éxito. Era un niño con muchos problemas de integración social, que se agravaban por el desconocimiento del lenguaje. Así y todo, Lucía y Arthur rara vez estaban separados: ella le ayudaba continuamente, le enseñaba palabras y le integraba en los juegos con su grupo de amigos. Incluso aunque en ocasiones él reaccionara de forma violenta, ella le tranquilizaba y seguía a su lado.

Nadie había dicho a esa niña que cuidara de él, ni siquiera el propio Arthur. ¿Por qué lo hacía entonces? ¿Y por qué de esa forma y no de otra? Para entender a Lucía es necesario ahondar en lo que son las conductas prosociales y qué condicionantes las promueven.

¿Qué son las conductas prosociales?

Atendiendo a su nombre, podemos deducir que se trata de actos a favor de otro o bien encaminados hacia el bien de la colectividad. Existen varias definiciones sobre las conductas prosociales, puesto que el concepto hace alusión a diversos ámbitos de estudio (sociología, psicología evolutiva, genética...entre otros). Algunos estudios e investigaciones al respecto dan preeminencia a los aspectos internos de la persona (entre ellos las perspectiva etológica y sociobiológica, el enfoque cognitivo evolutivo y su relación con las teorías del psicoanálisis). En ese sentido, la atribución a aspectos personales podría explicar nuestra predisposición a llevarlas a cabo.

Más que plantear la supremacía de un factor sobre otro, la neurociencia da sus aportes y sustenta, a partir de investigaciones, una perspectiva integradora donde lo social y lo biológico están íntimamente relacionados en la constitución de lo humano. Recientes descubrimientos sobre las llamadas “*neuronas espejo*” aportan bases biológicas sobre el desarrollo de conductas prosociales. Gracias a ellas, el hombre es capaz de llevar a cabo una serie de procesos que le permiten comprender las acciones que observa en el otro e, incluso, de sentir las como si él mismo las estuviera realizando (Rizzolatti & Craighero, 2005). Esto es, la genética nos dota de las características necesarias para ser empáticos.

Entendemos la empatía como la habilidad para imaginar o sentir la experiencia emocional de otra persona. Se trata de una capacidad clave para comprender las acciones realizadas por otros y, consecuentemente, para orientar el propio comportamiento hacia ellos y hacia la calidad de las relaciones sociales (McDonald & Messinger, 2011). Además del desarrollo de la empatía, otros aspectos determinan la ejecución de conductas prosociales. Roche (1995) ofrece varios indicadores de conductas sociales positivas y sus correspondientes manifestaciones conductuales:

Tabla 6 Indicadores de conductas prosociales y manifestaciones conductuales

Indicadores prosociales	Conductas sociales derivadas
1. Ayuda física.	Una conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.
2. Servicio físico.	Una conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.
3. Compartir.	Dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.
4. Ayuda verbal.	Una explicación o instrucción verbal que es útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
5. Consuelo verbal.	Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
6. Confirmación y valorización positiva del otro.	Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros (interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).
7. Escucha profunda.	Conductas y actitudes, en una conversación, que expresan acogida paciente pero activamente interesada en los contenidos y objetivos del interlocutor.
8. Empatía.	Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste.
9. Solidaridad.	Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas de la condición, estatus, situación o fortuna desgraciadas de otras personas.
10. Presencia positiva y unidad.	Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda. empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas

(Tabla adaptada de Roche, 1995):

Este tipo de acciones son, en realidad, comunes en nosotros pero no todas las personas necesariamente las realizamos puesto que son varios los factores que las impulsan. Entre los más importantes están su aprendizaje, la influencia de los valores sobre la motivación o ciertos factores personales que nos predisponen a favor suyo (Garaigordobil, 2003).

¿Qué motiva la realización de conductas prosociales?

Un aspecto que, de cara al siglo XXI, puede darse sobreentendido tiene que ver con la importancia del sustrato biológico, sin embargo el lado biológico del hombre cobra preminencia con los aportes de Darwin en el siglo XIX (Miller, 1985) y es en el siglo pasado cuando los investigadores comienzan a descubrir su dinámica. Los etólogos exploran instinto y emociones. Jean Piaget el desarrollo evolutivo y el psicoanálisis que, con sus aciertos y límites, desvela que el ser racional tiene una faceta inconsciente. En este marco el interrogante sería dónde o cómo surgen los comportamientos sociales. El llamado de esos investigadores y su aporte es hacia considerar que hay bases biológicas y, en investigaciones recientes, la neurociencia lo corrobora (Miller, 1985). Ahora bien ¿por qué se realizan de una manera y no de otra, o en ciertas sociedades en mayor medida que en otras?

Las últimas investigaciones proponen, de hecho, un modelo interaccionista que integra los factores internos y las influencias externas. Las teorías del aprendizaje consideran que los actos sociales favorables comienzan con su aprendizaje en sociedad, desde temprana edad, a partir de la observación e interacción con las demás personas que devienen en modelos de valores y acciones (que varían en función del contexto), los cuales se interiorizan después mediante la autorregulación hasta que, finalmente, se adquiere dominio personal sobre su ejecución (Díaz-Aguado, 2003)

Entre los investigadores del área existe división de opiniones respecto a si la finalidad de su realización es o no altruista. Mientras algunos opinan que lo es, otros defienden que siempre se parte de la búsqueda de bienestar personal, ya sea mediante refuerzos sociales o recompensas derivadas de los actos previos favorables hacia otros.

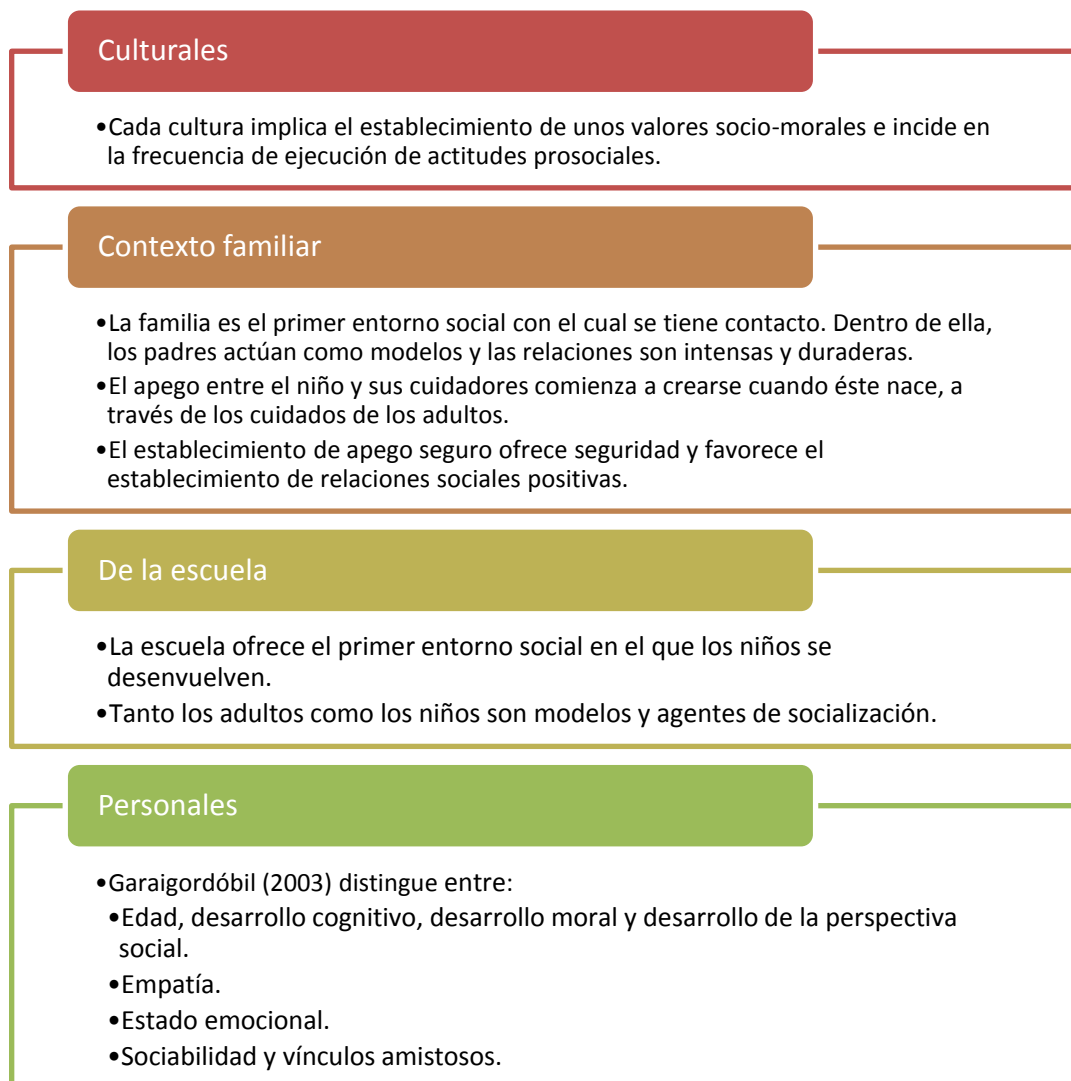
Se entiende por motivación altruista el deseo de favorecer al otro con independencia del propio beneficio. Por el contrario la motivación no altruista es aquella que espera o desea un beneficio propio además del, o por encima del, ajeno (González, 1992 pág. 36)

Este informe, al centrarse específicamente en la etapa de educación primaria, se orientará más hacia su enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con las afirmaciones de la teoría bioecológica de Bronfrenbrennen y Ceci (1994), la educación de estas acciones debería propiciar en los alumnos vivencias que, comiencen siendo de motivación altruista o no, potenciarían procesos más complejos según vayan creciendo, a partir de los cuales formarían valores que favorezcan su ejecución. De ahí que como definición de conductas prosociales se afirme lo siguiente: podemos

entender la conducta prosocial como toda conducta intencional y positiva que se realiza para beneficiar a otros, con o sin motivación altruista, y que incluye gestos de simpatía, cooperación, generosidad y acciones como dar, ayudar, compartir o consolar (Garaigordobil, 2003).

Existen cuatro factores influyentes en la creación de conductas prosociales: los factores culturales, los que provienen del contexto familiar, los factores del contexto escolar y los factores personales.

Tabla 7 Factores influyentes en la creación de conductas prosociales



Cuadro de elaboración personal a partir de Garaigordobil (2003), Nardone, et al. (2003).

¿Por qué educar las conductas prosociales desde la escuela?

Si pretendemos crear el nexo necesario para incorporar la escuela en la vida de los alumnos y ofrecerles una educación integral, fomentar las conductas prosociales es fundamental puesto que los factores influyentes en el establecimiento de conductas prosociales representan, asimismo, ámbitos de desarrollo personal: tanto la escuela como la familia y el contexto cultural son espacios en los que contribuimos activamente en función de nuestras capacidades personales (Aebli, 1986) y llevamos a cabo la internalización de los procesos psicológicos adquiridos (Carretero, 2000). Por lo tanto, es indispensable que desde la escuela les proporcionemos posibilidades para el desarrollo de habilidades que les permitan desenvolverse con éxito en cualquier ámbito: escolar, familiar o personal.

La estructura familiar actual ha sufrido cambios significativos en cuanto a su estructura y respecto su número y, así, en su funcionalidad. Entre las consecuencias de estos cambios son importantes la actual variación de la educación en valores y el descenso de la natalidad. Esto último, priva a muchos niños de aprendizajes sociales antes adquiridos por la relación entre hermanos (Valdivia Sánchez, 2008).

Desde la escuela y, a través de la educación de conductas prosociales puede ofrecerse a las familias apoyo educativo sobre el desarrollo de ambas cuestiones. Eisenberg (2000) destaca la relación entre la creación de valores y la regulación de la conducta con el factor emotivo y el estado de ánimo. Sostiene que la realización de actitudes prosociales favorece positivamente el establecimiento de valores debido a que las emociones son determinantes en la autorregulación de valores y en los procesos de regulación para su expresión e inhibición y, cuanto mayor sea la sensación de bienestar social, mejor será el estado de ánimo.

De especial relevancia es una investigación longitudinal sobre la prosocialidad en la que se realizó un seguimiento de una población de alumnos durante cinco años, desde su época en educación primaria hasta sus primeros años de adolescencia. En las conclusiones, la investigación revela el impacto favorable del desarrollo temprano de la prosocialidad en los logros posteriores de estos educandos. Los resultados del trabajo avalan la relación entre el desarrollo de conductas a favor de otros y el rendimiento académico, debido a que implican el establecimiento de percepciones favorables hacia el aprendizaje escolar, los investigadores destacan “la robusta contribución de la conducta prosocial temprana en el niño sobre los dominios social y académico” (Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000, pag 302) El mismo estudio reveló, además, que la prosocialidad actuaba como barrera sobre los comportamientos antisociales y agresivos debido a la aplicación de auto-sanciones ante comportamientos hirientes hacia otros, es decir, que la prosocialidad ejerce un efecto protector ante situaciones de riesgo, lo cual concuerda con los hallazgos en esta dirección reportados por Díaz- Aguado (2003).

Asimismo, el desarrollo de estas conductas implica el establecimiento de valores como el respeto, el compañerismo, responsabilidad, compromiso, honestidad y tolerancia (Johnson y Johnson, 2012). Valores que los estudiantes llevarán consigo a sus familias y, por consiguiente, al contexto cultural. La conducta prosocial y, en especial, la empatía, posibilitan el ejercicio de la multiculturalidad que, a día es hoy es imprescindible (Díaz Aguado, 2003).

Otros efectos de la realización de conductas prosociales sobre el desarrollo individual y social son los siguientes:

Tabla 8 Algunos efectos de la realización de conductas prosociales sobre el desarrollo individual y social

Valorización positiva sobre el contexto social y el desarrollo en él.	Prevención y extinción de conflictos.
Mejora de habilidades comunicativas.	Potenciación de reciprocidad en conductas favorables.
Estimula la creatividad y la iniciativa.	Favorece la flexibilidad y disminuye dogmatismos.
Aumenta la empatía.	Desarrolla el auto control y el respeto hacia otros, disminuyendo la necesidad de control sobre ellos.

Fuente: (Roche, 1995; Garaigordobil, 2003):

Así y todo, es inevitable preguntarse hasta qué punto es lícito educar para la prosocialidad en una sociedad competitiva como es en la que vivimos actualmente. La respuesta más evidente a esta pregunta la hayamos en el RD1315/2006 de enseñanzas mínimas en educación primaria, donde una de las competencias básicas es la competencia social y ciudadana. En el Real Decreto se señalan como habilidades para desarrollar dicha competencia: saber comunicarse en varios contextos, expresar ideas y escuchar las de otros, ser capaces de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, incluso aunque sea distinto al propio, y tomar decisiones en los distintos ámbitos sociales, valorando (además de los propios) los intereses de otros. De manera evidente, desde el currículo de educación se incita a educar la empatía y las acciones a favor de la colectividad, las cuales se sustentan en los valores morales y son constituyentes de las conductas prosociales.

¿Cómo favorece a la creación de conductas prosociales el aprendizaje cooperativo?

Es lógico cuestionarse hasta qué punto la ayuda a otros no coarta el desarrollo individual de la iniciativa propia. En el caso de Lucía y Arthur, podría llegar a preocuparnos qué le sucedería a él cuando dejaran de compartir aula o si alguno de los dos cambiase de centro educativo. ¿Acaso la ayuda constante de Lucía no le estaría privando de desarrollar su autonomía?

En todos los casos, la utilización del aprendizaje cooperativo supone el establecimiento de un ambiente de igualdad. Gracias a su premisa de ofrecer oportunidades equitativas de interacción a los alumnos, la metodología ofrece numerosas oportunidades a los alumnos tanto para recibir ayuda como para ofrecerla (Díaz Aguado 2003; Roche Olivar, 2005).

Si comparamos las capacidades que se fomentan mediante el aprendizaje cooperativo con las habilidades que implican las conductas prosociales, podemos observar una alta coincidencia. Principalmente, esto sucede debido a la alta incidencia de la metodología sobre el aspecto socioemocional y de formación de valores (Johnson y Johnson, 2012; Garaigordobil, 2003). Todos los elementos del aprendizaje cooperativo desarrollan las conductas prosociales extraídas de Roche (2005) ya que implican su ejercicio constante y, mediante el cuaderno de equipo (donde están explícitos los objetivos de grupo), se asegura su mantenimiento. (Perkins, 1997; Garaigordobil, 2005; Johnson et al., 1999; Ovejero, 1993)

El elemento básico de interdependencia positiva y el de interacción cara a cara estimuladora, a través del conflicto sociocognitivo, suponen el establecimiento de un clima donde necesariamente deben darse tanto la ayuda mutua como el servicio físico, la ayuda verbal, la escucha profunda y compartir. (Johnson & Johnson, 2007) y es mediante el establecimiento de sensación de unidad como se favorece un mayor desarrollo de conductas prosociales de ayuda y cooperación (Ciadini et al., 1997)

El hecho de que los alumnos sean protagonistas activos de su propio aprendizaje favorece la mejora de su autoestima y salud mental y, por tanto, de sus habilidades sociales. Johnson, Johnson y Smith (2007) sostienen que el trabajo cooperativo, implica la interiorización de valores cívicos como el compromiso personal para el bien general (que desarrolla el indicador de conducta prosocial de sentimiento de unidad) o hacia el bienestar de otro miembro del grupo (potenciando acciones como compartir y de ofrecer ayuda verbal o física, apoyo), comportarse de forma íntegra, preocuparse cuando otro miembro del grupo necesita ayuda (fomentando así la empatía, el consuelo verbal y las acciones de escucha profunda) y el aprecio por la diversidad (que aumenta la solidaridad y valoración positiva del otro. Para finalizar este apartado, es conveniente citar a Roche quien afirma lo siguiente:

La ayuda, el servicio, el confortar, el compartir precisan iniciadores. Y, para ello, lejos de las interpretaciones de que estos sujetos tienen el riesgo de ser el objeto de "abuso" por parte de los demás y, por tanto, caracterizados como débiles o sumisos, hay que decir, inversamente, que precisan de unas características de personalidad asertivas, de creatividad, de iniciativa (2005, pág. 180).

Es decir, no son débiles quienes ayudan, sino que ayudan los que cuentan con las capacidades que les otorgan firmeza y capacidad resolutiva y, a partir de la cooperación constructiva inherente en el aprendizaje cooperativo, las probabilidades de que los niños cuenten

con esos iniciadores de conductas prosociales aumenta significativamente y de forma equitativa. No solamente Arthur podría ayudar también a Lucía sino que, además, ayudaría a todos los miembros de clase.

En esa dirección hacia la que apunta la siguiente propuesta de actuación, esto es, a ofrecer una opción pedagógica que integre lo anterior al tiempo que contribuya a que los alumnos lleven a cabo aprendizajes sobre los contenidos conceptuales necesarios de su etapa, desarrollando y perfeccionando progresivamente las estrategias necesarias de manera cada vez más autónoma, gracias a su protagonismo, a su reflexión, y a la guía del docente. A dar un paso más allá de las fichas para colorear sobre “El día de la Paz” y hacer que esa paz sea su forma de relacionarse socialmente y su manera de desarrollarse intelectualmente.

4. - MARCO EMPIRICO / PROPUESTA

La siguiente propuesta pedagógica se orienta a la formación de conductas prosociales mediante la utilización de la metodología cooperativa de manera transversal, mediante la propuesta de actividades para desarrollar en todas las asignaturas de cuarto curso de educación primaria.

Contextualización

El centro para el cual se ha diseñado esta propuesta es una institución pública que se encuentra en la localidad madrileña de Rivas-Vaciamadrid de tamaño mediano, que cuenta con cuatro líneas por curso.

Se selecciona como muestra una de las aulas del cuarto curso de educación primaria, conformada por veinticuatro alumnos con diversidad de niveles de aprendizaje, socioeconómicas y de procedencia. Dos alumnos son hijos de padres árabes, y otros tres estudiantes de Sudamérica. Además, otros dos alumnos tienen adaptaciones curriculares, uno de ellos debido a problemas de integración social y, el segundo, por problemas familiares serios que hasta el momento han impedido que su evolución se equipare a la de sus compañeros.

Estructura de la propuesta

Haciendo uso de la metodología cooperativa se trabajará, en líneas generales, siguiendo el siguiente esquema:



Figura 7 Esquema general de la estructura de la propuesta

Secuenciación de la propuesta didáctica

Nº de Sesión	ACTIVIDAD		DESCRIPCIÓN	
0	Fase I preparación formación	Docentes	Formación a los docentes	Todos los docentes del ciclo deberían recibir dicha formación, con anterioridad al comienzo del curso escolar.
1 Duración: Una hora y treinta minutos.		Alumnos	Dinámica de grupo. Juego: Las sillas musicales.	Primero eliminatorio y, después, con finalidad colaborativa. Reflexión final sobre las diferencias entre colaborar y competir.
			Actividad de conformación de grupos: Sigue las instrucciones.	Búsqueda del tesoro: lámina con los grupos de base heterogéneos.
2 Duración: Una hora y treinta minutos.	Fase II Desarrollo de conductas prosociales.	Alumnos y docente	Dinámica de grupo: Lectura y comentario de un texto.	Los niños recibirán una segunda carta, en la que descubrirán que su amigo secreto es un miembro de la escuela de magia de Harry Potter.
			Actividad: establecimiento de objetivos de trabajo en equipo y creación de roles.	La carta les instará a establecer pautas prosociales. Después, realizarán un collage y determinarán los roles dentro de los equipos.
3 Duración: Una hora y media.			Diálogo sobre el sistema de evaluación.	El docente entrega las rúbricas redactadas, de parte del consejo de magos. Lectura de rúbricas y exposición dialogada sobre el sistema de evaluación.
			Lectura compartida: "Descripción de Platero"	Se utiliza esta dinámica de estructura simple para realizar una lectura en conjunto que sirve de introducción sobre el tema a tratar.
			El folio giratorio.	En el mismo folio, por turnos, los alumnos escriben palabras para describir un objeto.

			Seguimiento de objetivos prosociales y conceptuales.	Reflexión grupal con ayuda de las rúbricas.
4 Duración: Una hora y media.	Fase II. Desarrollo de conductas prosociales	Alumnos y docente	Lectura en conjunto y técnica 1-2-4 para actividades sobre el texto.	Lectura introductoria al tema de la asignatura y elaboración de estructura simple como estrategia de aprendizaje.
			Exposición del docente y técnica "Parada de 3 minutos" (Pujolás).	El docente hace uso de la metodología expositiva y los alumnos utilizan la técnica Parada de tres minutos para formular las dudas.
			Dibujo creativo y creación de cómic.	Los alumnos dibujan personajes, lugares y un objeto mágico individualmente. De forma grupal, elaboran un cómic que los integre en su historia.
			Representación teatral, por equipos, de los diálogos del cómic.	Representación teatral sobre el contenido del cómic, exposición de cómics elaborados.
			Seguimiento de objetivos prosociales y conceptuales.	Reflexión grupal con ayuda de las rúbricas.
5 Duración: Una hora y media.			Introducción de la actividad y reparto de temas.	El docente explica cómo será el funcionamiento de la tarea a realizar y los alumnos obtienen los temas, al azar.
			Rompecabezas. Puesta en marcha de grupos de expertos.	Se forman los grupos de expertos para cada subtema de trabajo y se les da un tiempo para que organicen su trabajo y establezcan sus pautas de organización. El docente rota por las mesas y ayuda con las dudas que puedan surgir.
			Seguimiento de objetivos prosociales y conceptuales dentro de cada grupo de expertos.	Reflexión grupal con ayuda de las rúbricas.
Sesión 6. Duración: Una hora y media.			Trabajo de investigación de los grupos de expertos.	Durante esta sesión los grupos de expertos trabajan sobre sus subtemas y elaboran un informe conjunto. El docente rota por las mesas, resuelve dudas y ayuda a orientar los trabajos.
			Seguimiento de objetivos prosociales y conceptuales dentro de cada grupo de expertos.	Reflexión grupal con ayuda de las rúbricas.

Sesión 7. Duración: Una hora y media.	Fase II. Desarrollo de conductas prosociales.	Alumnos y docente.	Vuelta al grupo base de los expertos y exposición de subtemas.	Entrega de informes conjuntos y exposición de subtemas en los grupos. El docente rota por las mesas y ofrece ayuda para la resolución de dudas.
			Seguimiento de objetivos prosociales y conceptuales.	Reflexión grupal con ayuda de las rúbricas.
Prueba de autoevaluación.			Autoevaluación sobre contenidos conceptuales y resolución de dudas.	
Sesión 8. Duración: Una hora y media.		Alumnos y docente.	Seguimiento de objetivos prosociales.	Reflexión grupal con ayuda de las rúbricas.
	Prueba de autoevaluación.		Autoevaluación sobre contenidos conceptuales y resolución de dudas.	
Sesión 9. Duración: Una hora.	Fase III. Cierre integración y evaluación	Alumnos.	Prueba escrita sobre los contenidos de investigación.	La prueba escrita se realiza individualmente, y será similar a la realizada anteriormente.
Alumnos y docente.		Autoevaluación y se coevaluación.	Diálogo constructivo sobre el desarrollo y adquisición de metas de grupo (prosociales) y sobre contenidos.	
		Puesta en conjunto con la evaluación del profesor.	Puesta en conjunto dialogada sobre la percepción de profesor y alumnos.	
		Establecimiento de nuevos objetivos prosociales:	A partir de la experiencia previa, desarrollo de nuevos objetivos prosociales para futuros trabajos.	
Sesión 10. Duración: Una hora y media.	Alumnos y docente.	Celebraciones por el trabajo realizado.	Felicitaciones y agradecimientos entre alumnos y docente.	

Cada una de las sesiones plantea aportes a los logros prosociales y conceptuales. Todas ellas comparten la siguiente estructura:

<p>Propósito de la sesión</p>	<p>Cuál es el propósito de las actividades a realizar. Va en concordancia con su aporte al objetivo general de la propuesta.</p> <p>Para las sesiones, donde se trabaja la prosocialidad unida a contenidos académicos, se especifican:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos prosociales. • Contenidos conceptuales.
<p>Actividad:</p>	<p>Título de la (s) actividad (es) a desarrollar</p>
<p>Desarrollo</p>	<p>Indica para cada actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué actividad se desarrollará. • Cómo se realizará.
<p>Cierre</p>	<p>Cierre afectivo: Se promueve y modela la reflexión sobre la experiencia y aprendizaje afectivo producto de la actividad, lo cual es relevante para el desarrollo y modelado de las conductas prosociales.</p>
	<p>Cierre cognitivo: Se promueve y modela la reflexión sobre la experiencia y aprendizaje de aspectos conceptuales y procedimentales producto de la actividad, lo cual es también importante para el desarrollo y modelado de las conductas prosociales.</p>

Desarrollo de la propuesta

Fase I. Preparación y formación previa:

Formación de docentes

Dicha formación aportará información sobre qué aspectos son importantes programar las dinámicas de forma que los elementos básicos de la metodología se desarrollen y acerca de cómo evaluar el desempeño de los alumnos y el funcionamiento correcto de las dinámicas.

Para potenciar su efectividad y reducir la ansiedad hacia el cambio, los docentes se formarán trabajando cooperativamente.

Sesión 1

Propósito de la sesión:

1. Reflexión sobre cooperación y competencia grupal
2. Conformar grupos heterogéneos

Para su logro están planteadas dos actividades cada una de ellas relacionada con el propósito planteado e indicado en la numeración.

1ª Dinámica de grupo: “Las sillas musicales” (o silla cooperativa silla competitiva)

Desarrollo:

Se lleva a cabo de acuerdo al guion de la dinámica (Anexo 2), se parte del grupo completo para dos actividades diferenciadas. La primera, “Silla competitiva”, induce a la competencia y a relaciones basadas en ganar/perder. La segunda “Silla cooperativa” induce a la cooperación para el logro del objetivo del juego.

Terminadas las dos actividades se forma un círculo para el análisis de la actividad que, de acuerdo al guion, comprende el análisis y contraste de las dos condiciones. El facilitador guía la discusión hacia la reflexión de cierre, sobre cooperación y competencia grupal y la aspiración del grupo para el trabajo futuro a realizar. ¿Qué esperamos para nuestro grupo cooperar o competir?

Cierre de la actividad:

- **Cierre afectivo:**
 - ¿Qué parte os ha gustado más, la primera o la segunda?
 - ¿Alguna ha sido más justa para todos?
- **Cierre cognitivo**
 - ¿Cómo ha sido más fácil?,
 - ¿Y cómo ha sido mejor?

2ª Actividad. Dinámica de grupo: “Sigue las instrucciones”.

Desarrollo:

El profesor dará, a cinco alumnos, una ficha con instrucciones en las cuales encontrarán pistas sobre cómo encontrar un tesoro (que el docente habrá escondido previamente en un lugar secreto). El resto de alumnos están divididos en cinco grupos, que servirán de apoyo para resolver el enigma.

Los alumnos leen el contenido de la carta al grupo, que les ayudará a descifrarlo para encontrar el tesoro. En su interior, encontrarán una carta dentro de un sombrero de mago (Ver

Anexo 1) y un póster para cada grupo. Cada póster contiene la foto de los constituyentes y un espacio en blanco donde los alumnos escribirán el nombre de su grupo. Éstos, serán heterogéneos y, preferiblemente, estables durante todo el curso académico.

Cierre de la actividad:

- **Cierre afectivo:**
 - ¿Qué les ha parecido la búsqueda?
 - ¿Hubiera sido lo mismo sin la ayuda de sus grupos?
 - ¿Fue fácil seguir las instrucciones de otros y proponer ideas?
 - ¿Qué les parece poder ayudar a la escuela de magia?
- **Cierre cognitivo:**
 - ¿Qué parte fue la más fácil? ¿Cuál la más difícil?
 - ¿Ha habido algún truco para entender alguna pista que les serviría para encontrar algún tesoro la próxima vez?
 - ¿Cuál creen que será su recompensa?

Fase II. Desarrollo de conductas prosociales.

Sesión 2

Propósito de la sesión:

1. Establecer normas de trabajo en grupo.
2. Argumentar, llegar a decisiones de forma democrática y asumir compromisos personales y hacia los otros.

Actividad 1. Dinámica de grupo: “Mensaje de la Escuela de Magia” y creación de collage por equipos.

Desarrollo:

La actividad se realiza de acuerdo al guion de la dinámica “Mensaje de la escuela de magia” (Anexo 1). Mediante su lectura se motiva la implicación de los niños en la elaboración de un collage en el cual plasman los acuerdos de grupo sobre “lo que debemos hacer y lo que debemos evitar”. Luego, cada grupo expone su collage y el docente guía la elaboración en de un cuadro con dos columnas que se correspondan con las conductas positivas y las que deben evitarse.

Finalmente, los collages grupales se utilizarán para crear un collage conjunto, que se colgará en un lugar visible del aula, a modo de recordatorio y motivación sobre su cumplimiento.

Actividad 2. Establecimiento de roles.

Desarrollo de la actividad:

El docente, conversará con alumnos y les incitará a la reflexión, en primer lugar, sobre la necesidad de organización interna de los grupos para determinar los roles internos de los equipos. Para ello, aportará ejemplos de situaciones que suponen trabajar en equipo y reparto de tareas (equipos de fútbol, investigadores...)

En segundo lugar, lanzará una pregunta a la clase: “¿Cómo sabremos si hacemos bien las cosas?”:

- Llevando un control mientras las hacemos y pensando en cómo ha salido todo al final.
- Cambiando periódicamente de encargados, para que todos puedan en algún momento hacer de todo.
- Cambiando las responsabilidades si no sirven, añadiendo otras o quitando alguna si fuera necesario.

Finalmente, los alumnos rellenan el Plan de Equipo (Ver Anexo 3), que el docente convertirá en una ficha plastificada para cada grupo.

Cierre de la sesión:

- **Cierre afectivo:**
 - ¿Qué os parece trabajar en equipo?
 - ¿Os ha gustado hacer el collage entre todos?
 - ¿Alguna idea no os gustaba al principio y os parece mejor ahora?
- **Cierre cognitivo:**
 - ¿Ha sido fácil pensar en cómo trabajareis juntos y de qué forma repartiréis el trabajo?
 - ¿Podríais utilizar las reglas de trabajo de hoy para otras situaciones, por ejemplo, con vuestros hermanos en casa?

Sesión 3.

Propósitos de la sesión:

- **Objetivos prosociales:**
 - Desarrollo de la empatía, a través de la escucha activa y apreciativa respecto a los gustos de otros.
 - Cooperación, generosidad y compartir: ayudando verbalmente y físicamente, compartiendo cuando sea necesario.

- Solidaridad y presencia positiva y unidad: a partir de la reflexión final sobre la cooperación durante la actividad.
- **Objetivos conceptuales:** Trabajar sobre los contenidos de la asignatura de lengua, relativos al uso de la lengua (narración y descripción) para describir y comprender las acciones de otros tanto de manera oral como escrita.

Actividad 1. Diálogo sobre el sistema de evaluación.

Desarrollo:

La actividad comienza con el reparto y lectura de rúbricas (Ver Anexo 4), a lo que sigue la exposición (con ejemplos) del sistema de evaluación, de forma dialogada entre alumnos y docente:

- **Autoevaluación y coevaluación de los alumnos:**
 - Primero, los alumnos deben evaluar su propio trabajo, individual y en equipo.
 - Después, deben evaluarse entre ellos, añadir ideas sobre el trabajo de otros y escuchar las del resto, siempre de forma respetuosa y constructiva.
 - Finalmente, deberán poner en conjunto las ideas y rellenar la ficha del Plan de equipo correspondiente a la autoevaluación (Ver Anexo 5).
- **Evaluación del docente:**
 - En el transcurso de cada actividad y sesión. En sus cierres, compartirá sus anotaciones del día y de sesión y las contrastará con las de los equipos.
 - La puntuación será la misma para cada grupo, pero se establecerá hallando la media entre las puntuaciones individuales de cada miembro. En caso de variaciones al respecto, se les avisaría previamente y se explicaría por qué.
 - Las calificaciones individuales se llevarán a cabo siguiendo el siguiente criterio:
 - 40% adquisición de contenidos de la asignatura
 - 40% adquisición de habilidades de trabajo en grupo (conductas prosociales)
 - 20% presentación de actividades, puntualidad en la entrega, mejora respecto a la situación inicial...
- Tanto alumnos como docente utilizarán los mismos materiales para evaluar: la rúbrica y el plan de trabajo en equipo.

Actividad 2. Lectura compartida: “Descripción de Platero”

Descripción:

Los alumnos leen un texto con una descripción (Ver Anexo 6), en grupo y por turnos en sentido a las agujas del reloj. Mientras un alumno lee, el más cercano a su derecha deberá estar atento puesto que deberá resumir lo que su compañero acaba de leer. Los compañeros restantes

deben verificar la adecuación del resumen. Esta dinámica se repite hasta haber terminado con el texto.

Al finalizar la lectura, se pregunta a los alumnos sobre la idea general del texto y cuál consideran que es su finalidad principal.

Actividad 3. El folio giratorio

Desarrollo:

El profesor expone los conceptos de la asignatura a la clase: las descripciones y sus elementos más importantes (para qué sirven, en qué situaciones se utilizan, por qué es útil que sean precisas), incidiendo en el orden y en uso de adjetivos que indiquen cualidades y agrado o desagrado.

Después, los alumnos llevarán a cabo una actividad cooperativa de estructura simple llamada “El folio giratorio”. Cada grupo obtiene una tarjeta con el nombre de un objeto. Uno a uno, en el mismo folio, van añadiendo características que definen ese objeto, durante unos diez minutos o hasta que tengan un mínimo de veinte palabras. Seguidamente, en grupo, seleccionan diez palabras con las que redactan una adivinanza. Finalmente, plantea su adivinanza al resto de los grupos, que intentan deducir las palabras que definen.

Actividad 4. Seguimiento de objetivos.

Desarrollo:

Los alumnos dialogan, en grupo y utilizando las rúbricas, sobre el desarrollo y la consecución de los objetivos de grupo y conceptuales. Después, rellenan una ficha de la rúbrica con fecha de ese día (que guardarán para la evaluación final) y, finalmente, reflexionan sobre qué aspectos mejorar para siguientes actividades.

El profesor comparte con ellos su percepción sobre el desarrollo de conductas prosociales y sobre las estrategias que utilizan para los objetivos conceptuales, aportando consejos y correcciones si fuera necesario, de forma constructiva.

Este esquema de seguimiento de objetivos se repetirá de forma continua al final de cada actividad y de cada sesión.

Cierre de la sesión:

- **Cierre afectivo:**
 - ¿Estáis contentos con vuestro trabajo y cómo ha contribuido al desarrollo del equipo?
 - ¿Habéis descubierto cosas de vuestros compañeros de clase?
 - Aunque no nos gusten ciertas cosas, ¿qué opináis de que a otros sí les gusten?
- **Cierre cognitivo:**
 - ¿Qué os ha costado más, y qué os ha costado menos?
 - ¿Os ha costado más adivinar unas palabras que otras?, ¿por qué creéis que ha sido?
 - ¿A partir de ahora os será más fácil describir cosas y personas?

Sesión 4.

Propósitos de la sesión:

- **Objetivos prosociales:**
 - Escucha profunda, a través de la conversación.
 - Ayuda verbal y física: mediante la conversación constructiva y la representación teatral.
 - Empatía, a partir del desarrollo narrativo, caracterización y representación teatral de los personajes.
- **Objetivos conceptuales:**
 - Ser capaces de distinguir entre los personajes de un cuento: protagonistas, antagonistas y personajes secundarios.
 - Transformar ideas entre distintos tipos de representaciones: icónicas, escritas y dramatizaciones.
 - Crear diálogos a partir de una narración específica.

Actividad 1. Lectura en conjunto y técnica 1-2-4 para actividades sobre el texto.

Desarrollo:

Los alumnos leerán, utilizando la técnica de lectura compartida, un cuento titulado “Juguetes” (Ver Anexo 7).

Después, siguiendo la técnica 1-2-4, responderán a las actividades en una ficha que les entregará el profesor. La secuencia de respuestas en esta técnica se realiza de la siguiente forma: individualmente, contraste en parejas, contraste en el grupo y puesta en conjunto de todas las ideas. Los representantes de cada grupo leerán sus respuestas al resto de la clase, y el docente hará las aclaraciones oportunas.

Actividad 2. Exposición del docente y técnica “Parada de tres minutos”.

Desarrollo:

El docente, a partir de las actividades anteriormente corregidas, expondrá las diferencias entre los tipos de personajes en las narraciones y preguntará a los alumnos sobre sus protagonistas, antagonistas y secundarios favoritos (de series, libros), cuáles son y por qué.

Después, se realiza la técnica “Parada de tres minutos”: se ofrece un tiempo a los alumnos (de tres a diez minutos) para que redacten preguntas con sus dudas sobre el tema. Una vez terminado el tiempo de redacción, los representantes de cada grupo las leen en alto, por turnos. Se da entonces tres minutos para que cada equipo piense las respuestas: si las saben, contribuirán a resolverlas junto con el docente.

Actividad 4. Dibujo creativo y creación de cómic.

Desarrollo:

El profesor escribe una lista en la pizarra con cinco palabras, y los grupos las copian en el cuaderno de trabajo:

1. Protagonista.
2. Objeto mágico o especial.
3. Lugar de sucesos N°1.
4. Lugar de sucesos N°2.
5. Antagonista.

Cada estudiante del grupo deberá representar en un dibujo una de las palabras. Una vez hayan terminado, entre todos imaginarán una historia que integre todas sus producciones. Para representar la historia y unificar sus producciones utilizarán el formato de un cómic, añadiendo bocadillos con diálogos.

Actividad 5. Representación teatral, por equipos, de la historia del cómic.

Desarrollo:

Esta actividad consiste en la representación teatral del cómic, realizado previamente, frente a toda la clase. Los miembros del equipo reparten, de forma democrática, los papeles para la

representación teatral: protagonista, antagonista y narradores (quienes irán narrando por turnos, según consideren oportuno).

Después de los aplausos, mostrarán el cómic a los demás y se colgará como decoración de clase.

Actividad 6. Seguimiento de conductas prosociales con la ayuda de las rúbricas.

Desarrollo:

Reflexión grupal con ayuda de las rúbricas.

Cierre de la sesión.

- **Cierre afectivo:**
 - ¿Creéis que el cómic habría salido igual si lo hubierais hecho solos?, ¿Os ha gustado hacerlo todos juntos?
 - ¿Cuál de las dos actividades os ha gustado más, hacer el cómic o representarlo teatralmente?
 - ¿Os ha resultado más difícil entender los motivos de los actos del antagonista o del protagonista en la representación?
- **Cierre cognitivo:**
 - ¿Ha sido difícil aprender los diálogos y el texto para representar la obra de teatro?
 - ¿Habéis repetido las palabras exactas o en alguna ocasión habéis tenido que improvisar?
 - ¿En qué otras situaciones diarias habéis tenido que improvisar?

Sesión 5.

Desde esta sesión hasta el final de la sesión número nueve se utilizará una estructura compleja (Rompecabezas) sobre los mismos contenidos prosociales y conceptuales. Por ello, los propósitos de las sesiones número seis, siete, ocho y nueve coinciden con los que se expondrán a continuación.

Propósito de las sesiones (de la cinco a la nueve):

- **Objetivos prosociales:**
 - Escucha profunda, a través de la conversación eficaz y honesta.
 - Ayuda verbal y física: mediante la comunicación constructiva y el desempeño de trabajo conjunto orientado a metas comunes.

- Solidaridad, confirmación y valoración positiva del otro: mediante el trabajo cooperativo de forma intergrupala.
 - Sensación de unidad y presencia positiva: a través del esfuerzo personal para el desarrollo del subtema escogido, de forma que se pueda ofrecer al grupo base lo mejor posible.
- **Objetivos cognitivos:**
 - Además de la adquisición de conocimientos generales sobre los conceptos de la asignatura a tratar, se tratará de propiciar el desarrollo de varios aspectos:
 - Capacidad organizativa, crítica (relativa a la selección de información) y reflexiva (sobre los conceptos a tratar y la importancia de uso correcto en las comunicaciones cotidianas).
 - Capacidad de síntesis, procesamiento y comunicación de información.

Actividad 1. Introducción: explicación de la actividad y reparto de subtemas.

Desarrollo:

El docente, explicará los pasos de la actividad de investigación que van a realizar. El tema general se corresponde al área de gramática y se divide en el mismo número de subtemas que miembros de cada grupo. Entrega, entonces, copias con los subtemas para que lleven a cabo el reparto de tareas:

1. Clasificación de palabras según el acento: palabras agudas, llanas y esdrújulas. Explicación, tipos y ejemplos.
2. Colocación de las tildes y excepciones: explicación, tipos y ejemplos.
3. Los posesivos: definición, tipos y ejemplos.
4. Los prefijos y los sufijos: definición, tipos y cambios en el significado de las palabras.
5. Los cuantificadores: definición, tipos y ejemplos.

Después, dará a entender a los alumnos la distribución de los equipos durante la actividad. Esta técnica combina el trabajo con grupos base y grupos de expertos. Los alumnos que comparten subtema se reúnen para investigar sobre él en los grupos de expertos. Una vez finalizada la investigación común y el contraste de ideas, el equipo de expertos redacta un informe conjunto del cual cada uno recibe una copia y vuelve a su equipo base. A su regreso, deben explicar su parte de especialización a sus compañeros y asegurarse de que la comprendan, de la misma manera que ellos aprenderán lo que les enseñen los otros cuatro alumnos. Para que les sirva de guía de estudio, el profesor les ofrece un informe que engloba toda la información a tratar.

Una vez aclarada esta parte, el profesor expondrá la manera en que se evaluará su comprensión sobre los contenidos: primero realizan una prueba de autoevaluación, de forma que

puedan apreciar su progreso sobre los contenidos. Esta prueba es conjunta y grupal, por lo que podrán resolver las dudas que les puedan surgir. Después haber tenido un tiempo para estudiar, realizarán una prueba escrita individualmente con preguntas sobre todo el tema.

Actividad 2: Puesta en marcha de grupos de expertos.

Desarrollo:

Se forman los grupos de expertos para cada subtema de trabajo y se les da un tiempo para que organicen su trabajo y establezcan sus pautas de organización. El docente rota por las mesas y ayuda con las dudas que puedan surgir.

Cuando hayan terminado de organizarse, el docente les entregará unas listas con enlaces de interés y páginas web donde podrán encontrar recursos para la búsqueda de información y los grupos se dirigirán al aula de informática para poder utilizar internet en sus búsquedas (además de sus libros de consulta) y los editores de texto del ordenador.

Actividad 3. Seguimiento de objetivos prosociales y conceptuales.

Desarrollo:

Reflexión grupal con ayuda de las rúbricas.

Cierre de la sesión:

- **Cierre afectivo:**
 - ¿Qué os parece cambiar de grupo?
 - ¿Qué os parece enseñar a otros? ¿Y que los otros os enseñen a vosotros?
 - ¿Había algún tema que os gustaba más que otro? ¿os habéis puesto de acuerdo entre todos para repartir los temas?
- **Cierre cognitivo:**
 - ¿Qué pensáis de la actividad que vamos a realizar estos días, os parece fácil o difícil?
 - ¿Alguno de vosotros sabe algo sobre los temas de investigación?
 - ¿Ha sido fácil repartir los temas? ¿Cómo los habéis repartido: según los gustos, al azar?

Sesión 6.

Actividad 1. Trabajo de investigación de los grupos de expertos y redacción de informes.

Los alumnos vuelven a dirigirse al aula de informática y los grupos de expertos trabajan sobre sus subtemas y elaboran el informe conjunto en formato Word. Dicho informe debe asemejarse a los apuntes de clase varias actividades y sus respuestas, a modo de ejemplos.

El docente, rotará por los grupos, resolviendo dudas y ayudando a guiar a la realización de los informes, aportando información y orientando la redacción cuando lo considere necesario.

Una vez terminados los informes, volverán al aula para realizar el seguimiento de los objetivos y la reflexión final de la sesión dialogada.

Actividad 2. Seguimiento de objetivos prosociales y conceptuales dentro de cada grupo de expertos.

Desarrollo:

Reflexión grupal con ayuda de las rúbricas.

Cierre de la sesión:

- **Cierre afectivo:**
 - ¿Les ha gustado utilizar internet para buscar información todos juntos?
 - ¿Han aprendido cosas de los miembros de los grupos de expertos que antes no sabían? ¿Creen que otros han aprendido algo suyo?
 - ¿Les ha gustado trabajar con gente distinta por un tiempo?
 - ¿Han hecho algún nuevo amigo?
- **Cierre cognitivo:**
 - ¿Han tenido problemas de organización dentro de los grupos a la hora de buscar y organizar la información? ¿El profesor ha sido de ayuda?
 - ¿Han tenido que cambiar la organización del primer día? Y, de ser así: ¿ha mejorado el trabajo de grupo?
 - ¿Creen que será fácil aprender la información de los otros? ¿Y enseñar la suya propia?

Sesión 7.

Actividad 1. Vuelta al grupo base y exposición de subtemas.

Desarrollo:

El docente entrega a cada alumno una copia del informe final corregido. Éstos, exponen y escuchan los temas de los demás. Mientras, el docente rota por las mesas y ofrece ayuda para la resolución de dudas

Actividad 2. Seguimiento de objetivos prosociales y conceptuales.

Desarrollo:

Reflexión grupal con ayuda de las rúbricas.

Cierre de la sesión:

- **Cierre afectivo:**
 - ¿Les ha gustado volver a su grupo?
 - ¿Tienen ganas de volver a trabajar con algún miembro de otro grupo en otra ocasión? ¿Y con otros con los que aún no han tenido oportunidad de trabajar?
- **Cierre cognitivo:**
 - ¿Han aprendido trucos o formas de trabajo de otros miembros del grupo de expertos?
 - ¿Ha sido fácil explicar la información a otros y aprender los contenidos nuevos? ¿El profesor ha sido de ayuda?
 - ¿Creen que ya se lo saben bien o que deberían repasar un poco más?

Sesión 8.

Actividad 1. Autoevaluación sobre contenidos conceptuales y resolución de dudas.

Desarrollo:

De forma conjunta y siguiendo la estructura 1-2-4, los alumnos realizan una prueba de autoevaluación que les entregará el docente. De esta manera, los alumnos podrán evaluar su avance y determinar qué contenidos han adquirido y cuáles deben trabajar aún.

Después, se les da un tiempo para resolver entre ellos, y con ayuda del maestro, las dudas que les hayan surgido al realizar la prueba.

Actividad 2. Seguimiento de objetivos prosociales

Desarrollo:

Reflexión grupal con ayuda de las rúbricas.

Cierre de la sesión:

- **Cierre afectivo:**
 - ¿Creen que hacer la autoevaluación entre todos ha sido bueno?
 - ¿Les gusta ver que otros se saben las cosas que les explicaron? ¿Les preocupa si no se las saben bien?
 - ¿Les preocupa que haya un examen?
- **Cierre cognitivo:**
 - ¿La idea que tenían sobre lo que sabían se ha correspondido con su desempeño durante la prueba?
 - ¿Han aprendido mejor los contenidos después de autoevaluarse? ¿La resolución de últimas dudas ha sido útil?
 - ¿Creen que se saben igual los contenidos de los que fueron expertos que los que eran de otros?
 - ¿Creen que están mejor preparados ahora para el examen escrito?

Sesión 9.

Actividad 1. Prueba escrita sobre los contenidos de investigación.

Los alumnos, de forma individual, realizan una prueba escrita sobre la totalidad de contenidos, que les entrega el profesor.

Cierre de la sesión:

- **Cierre afectivo:**
 - ¿Qué les ha parecido la prueba?
 - ¿Tienen ganas de saber qué tal les ha salido a sus compañeros y los otros expertos?
- **Cierre cognitivo:**
 - ¿El examen se parecía a la prueba de autoevaluación?
 - ¿Les ha costado hacerlo solos?
 - ¿Creen que lo que entraba era lo más importante?

Sesión 10.

Propósitos de la sesión:

- **Objetivos prosociales:**

- Partiendo de las experiencias durante todas las sesiones anteriores, se tratará de aludir y promover la reflexión sobre todas las conductas prosociales citadas de Roche Olivar en el apartado del contexto teórico: ayuda física, ayuda verbal, servicio físico, compartir, consuelo verbal, confirmación y valoración positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad y presencia positiva y unidad.

- **Objetivos cognitivos:**

- Que los estudiantes perciban la continuidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje y valoren el impacto del esfuerzo y la implicación personal sobre la consecución de metas.
- Que conozcan y se familiaricen con el sistema de evaluación, de forma que puedan perfeccionar las estrategias a seguir para alcanzarlas.

Actividad 1. Autoevaluación y coevaluación.

Desarrollo:

El profesor recuerda, brevemente, la forma de llevar a cabo las evaluaciones y, después, los alumnos se autoevalúan y se coevalúan siguiendo directrices dadas en la sesión número tres.

Actividad 2. Puesta en conjunto con la evaluación del profesor.

Desarrollo:

El docente explica, de forma constructiva, sus evaluaciones sobre los grupos y ofrece formas para solucionar errores generalizados o que considere importantes. La explicación del profesor seguirá siempre este esquema:

1. Aspectos positivos: objetivos alcanzados.
2. Aspectos a desarrollar: objetivos susceptibles de mejora y posibles formas de solución.
3. Aspectos positivos: infundir motivación hacia la mejora, basándose en los progresos que los alumnos han mostrado.

Además, los alumnos evalúan la actividad y el desempeño del profesor para que éste pueda ajustar la práctica a las necesidades del grupo y mejorar la programación de actividades. Los niños podrían rellenar un cuestionario anónimo o bien podría hacerse de forma conjunta.

Es muy importante en este momento la actitud del profesor puesto que está actuando como modelo para los alumnos y fomentando su asertividad para los momentos en los que tengan que dar su opinión. El docente no debería, en ningún momento, mostrar ofensa y su actitud deberá ser cordial, atenta y receptiva, tomando anotaciones y valorando las sugerencias de los alumnos.

Actividad 3. Establecimiento de nuevos objetivos prosociales: lo que debemos hacer, lo que debemos evitar y lo que ya sabemos hacer pero no debemos olvidar.

Desarrollo:

Partiendo de las reflexiones durante la evaluación los alumnos redactan que mantengan los aspectos importantes e incorporen nuevos objetivos prosociales

Actividad 4. Felicitaciones y celebración.

Desarrollo:

Los alumnos se felicitan entre ellos por el trabajo realizado, se agradecen la ayuda recibida, la escucha y la predisposición a recibir ayuda suya cuando ha sido necesario. Se hace entrega de diplomas por el trabajo de investigación.

El profesor, por su parte, felicitará a los alumnos y les animará a seguir evolucionando como lo han hecho hasta ahora y los alumnos, si lo considerasen oportuno, podrían felicitar también al profesor.

Cierre de la actividad:

Cierre afectivo y cognitivo.

- **Cierre afectivo:**
 - ¿Les ha gustado el trabajo?
 - ¿Su opinión sobre colaborar ha cambiado? ¿Han disfrutado compartiendo?
 - ¿Están contentos de los avances de sus compañeros? ¿Y de los suyos propios?
- Cierre cognitivo:
 - ¿Les ha parecido fácil trabajar en equipo?
 - ¿Han aprendido formas nuevas de estudiar solos gracias a otros?
 - ¿En qué otras situaciones cotidianas creen que podrían utilizar las formas de trabajar en clase? ¿Se organizan mejor ahora en sus responsabilidades cotidianas?

6. – CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

CONCLUSIONES

Llegados al término de este trabajo de fin de grado, y tras haber dedicado un tiempo a la reflexión, corresponde valorar su alcance. El objetivo general que orientó la actividad señala:

Presentar una propuesta didáctica para desarrollar conductas prosociales en los alumnos de cuarto curso de educación primaria fundamentada en el aprendizaje cooperativo.

Para valorar su alcance, es preciso considerar también el logro de los objetivos específicos:

- Se planteó el estudio del Aprendizaje Cooperativo y esto ha sido el fundamento para estructurar las actividades pedagógicas de la propuesta.
- Se planteó el estudio del área de las conductas prosociales y su realización ha aportado información para sustentar la propuesta, la evidencia encontrada indica la pertinencia e importancia de promover la prosocialidad en los educandos de educación primaria
- Se planteó considerar la relación entre Aprendizaje Cooperativo y Desarrollo de conductas prosociales. La evidencia teórica y empírica recabada aportó afirmar la pertinencia de una propuesta en esta dirección y los aspectos fundamentales a tener en cuenta.

Considerados los objetivos en conjunto es posible afirmar que se han alcanzado, han permitido dar el sustento teórico y empírico para estructurar la propuesta, que de acuerdo a las actividades pedagógicas planteada puede promover las conductas prosociales.

Reflexionando sobre su logro, para alcanzar el objetivo principal, era necesario establecer relaciones firmes entre la metodología cooperativa y las conductas prosociales. En tal sentido el presente trabajo expone la información más relevante sobre ambos aspectos y hace posible, en primer lugar, exponer su alto grado de relación y, además, justificar la educación en conductas prosociales. Por lo tanto, demuestra la legitimidad de la elaboración de la propuesta y cumple con los objetivos específicos.

PROSPECTIVA

Este trabajo también me lleva a conclusiones que trascienden los objetivos planteados y me reafirman en las intenciones delineadas en la introducción.

Comencé a realizar el trabajo inspirada por la idea de John Dewey de lograr una escuela que no fuese, tan solo, preparación para vida sino la vida misma. Durante mis prácticas pude apreciar que la escuela necesita acortar aun más la distancia con su entorno, ir más allá de los límites físicos del aula. Por otra parte, me movía la preocupación acerca de la crisis de valores en nuestra sociedad, pude apreciar familias en discordia, y niños que viven las consecuencias. Ante estas circunstancias, tenía también la fuerte intuición de que utilizando un recurso pedagógico adecuado, el aprendizaje cooperativo, esto era posible contribuir a este acercamiento y, más aún, se podría ofrecer una educación efectiva para el desarrollo moral autónomo de los niños.

En el transcurso de la investigación, mi primera intuición fue progresivamente tomando forma. Aunque el entorno social sea cambiante, su elemento principal se mantiene. La interacción social siempre será una necesidad, y su desarrollo a través de la labor educativa posibilita el establecimiento de valores éticos firmes, en los cuales seamos capaces de aferrarnos en las sacudidas y mantener la unión en familias, amistades y otras relaciones las cuales, hoy, podemos constatar que apenas perduran.

Leyendo a autores como Brown y los hermanos Johnson, como Eisenberg, fui capaz de encontrar apoyo a mi convicción de que desarrollo cognitivo y moral están estrechamente ligados hasta el punto de que las emociones son capaces promover el aprendizaje de conceptos y el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Ya no es posible considerar la formación tan solo como una etapa vital que precede a la aplicación laboral de los conocimientos adquiridos. La necesidad de aprendizaje para toda la vida es inherente a la sociedad actual, y es posible ofrecer recursos para satisfacerla si entendemos la educación como un proceso en lugar de como un producto, algo que se extrae de los aprendizajes a través de la metodología cooperativa.

La satisfacción de investigar, de leer investigaciones de otros, ha tenido implicaciones en mis planes de formación académica y de futuro. En cuanto a mis propósitos más inmediatos, me gustaría aplicar la propuesta pedagógica en el curso seleccionado y tener la oportunidad de observar personalmente el progreso en conductas prosociales y en adquisición de contenidos curriculares, de forma que pudiera perfeccionarla e investigar para subsanar sus posibles fallas.

Ahora, al hacer balance entre lo esperado y lo conseguido, puedo afirmar el paso de esa primera intuición hacia la constitución de una creencia, la de que el cambio de paradigma educativo es necesario y que, mediante el aprendizaje cooperativo y la educación en conductas prosociales, es posible ofrecer alternativas a la vida líquida. De esta afirmación por mi parte y de la creencia de que ninguna certeza debería establecerse como inamovible, se deriva la determinación

futura de formarme lo mejor posible en el ámbito de la investigación educativa y de seguir indagando; buscando contrastes y sustentos para mi idea, informaciones que posibiliten, tal vez, la reflexión de otros docentes.

Como motivación para ello, ahora cuento con una nueva intuición: la de que en mis investigaciones hallaré evidencias que sustenten mi convicción y que, de no ser así, conseguiré recursos para aplicar los matices necesarios a mi idea de escuela y ofrecer una educación de calidad que me permita ser capaz de llegar a todos y cada uno de los alumnos.

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1986). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *nº 18*. Recuperado a partir de http://retos.org/numero_18/RETOS18-3.pdf
- Barco, D. L. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamieto en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Barkley, E. F. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2004). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. California: Sage Publications, Inc. Recuperado a partir de <http://goo.gl/EGmnaC>
- Bronfenbrenner, Urie. (2002). *La Ecología Del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52(4), 399-413. doi:10.1037/0003-066X.52.4.399
- Caprara, G. V., Barbanelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *4, 11*. Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11273389>
- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso.
- Casanova, M. O., Alvarez, I., & Alemany, I. G. (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. *Eduotec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (28), 3.
- Coll, C. (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares: compliación de César Coll*. Madrid: Siglo XXI Editores S.A.

- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152.
doi:10.1177/001872674900200204
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide. Recuperado a partir de <http://goo.gl/aj7etY>
- Duarte, J. D. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos Valdivi*, (29). Recuperado a partir de <http://goo.gl/YL8Sb3>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665–697.
- Ferreiro Gravié, R. (2007). *El ABC del aprendizaje cooperativo: una alternativa a la educación tradicional*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación
- Ferreiro, R. (2003). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Recuperado a partir de http://cvul.unilibre.edu.co/moodle/file.php/206/documentos_de_pedagogia/1._Estrategias_Dicaticas_del_Aprendizaje_Cooperativo.pdf
- Garaigordobil, M. G. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia* (Vol. 160). Ministerio de Educación. Recuperado a partir de <http://goo.gl/uWxbrM>
- García del Dujo, Á., & Suárez Guerrero, C. (2011). Interacción virtual y aprendizaje cooperativo. Un estudio cualitativo. *Revista de Educación*. Recuperado a partir de <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/1045>
- González, N., & García, M. R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 7.
- Iiskala, Tuike, Vauras, Marja, Lehtinen, & Erno. (2004). Socially-shared metacognition in peer learning?, 1(2). Recuperado a partir de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2005-14171-003>
- Johnson, D., & Johnson R. (2011). Peace Education in the Classroom: Creating Effective Peace Education Programs. En *Handbook on Peace Education*. New York: Taylor & Francis.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Johnson, D., & Johnson, R. (1988). Critical Thinking through Structured Controversy. *Educational leadership*, 45(8), 58-64.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2010). 16 Peace Education in the Classroom: Creating Effective Peace Education Programs. Recuperado a partir de <http://goo.gl/GUrogN>
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29.
- Jonson, D. W., Jonson, R. J., & Aique, S. A. (1999). Aprender juntos y solos. *España: Edit. Aique*. Recuperado a partir de <http://goo.gl/EKXHoI>
- López Alacid, M. P. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007*. Universidad de Alicante.
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. *Free will, emotions, and moral actions*. Rome: Pontificia Universita della Santa Croce. Retrieved September, 23, 2011.
- Miller, G. (1985) *Introducción a la psicología*. Madrid: Alianza
- Nardone, G., Giannotti, E., & Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia: conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicotema*, 5. Extra 1, 373-391.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984a). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984b). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Perkins, D. (1997). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Recuperado 16 de marzo de 2013, a partir de <http://www.elsitiodelastice.com.ar/ticee/descargas/2012/TP/TP4/PERKINS.pdf>

- Pujolás, P. (2002). El aprendizaje cooperativo: Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Universidad de Vic: Laboratorio de Psicopedagogía. Recuperado a partir de <http://goo.gl/ogYKyZ>
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37–41.
- Pujolás, P., & Lago Martínez, J. R. (2009). Cooperar para aprender, aprender para cooperar. Algunas actuaciones para implementar el aprendizaje cooperativo. Barcelona: Universidad de VIC. Recuperado 16 de marzo de 2013, a partir de <http://www.elizalde.info/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2005). Mirror neuron: a neurological approach to empathy. En *Neurobiology of human values* (pp. 107–123). Recuperado a partir de http://link.springer.com/chapter/10.1007/3-540-29803-7_9
- Roche, R. (1995a). *Psicología y educación para la prosocialidad : optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación y solidaridad, programa adecuado a contextos escolares y familiares*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado a partir de http://books.google.es/books?id=qF5aKPluqTcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Roche, R. (1995b). *Psicología y educación para la prosocialidad: optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación y solidaridad : programa adecuado a contextos escolares y familiares*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Roche, R. (2006). *Psicología de la pareja y de la familia: análisis y optimización*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado a partir de <http://goo.gl/4NCo6B>
- Slavin, R. E. (1983). Aprendizaje cooperativo, «Éxito para todos» y reforma basada en la evidencia para todos. Recuperado a partir de <http://fracasoescolar.com/conclusions2008/rslavin.pdf>
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43–69.
- Valdivia Sánchez, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos., 1, 15-22.

8.- ANEXOS

Anexo 1.

Carta de la escuela de magia

¡ENHORABUENA!

Dicen que el que no cree en la magia nunca la encontrará. ¡Y vosotros lo habéis hecho! ¿Significa eso que creéis? Realmente espero que sí, porque habéis sido los primeros en encontrar este tesoro y, gracias a ello, esa magia empezará a formar parte de vuestras vidas.

Yo sí creo en ella, la veo cada día. Soy miembro del comité de magos de un colegio de magia y os escribo su nombre porque necesitamos vuestra ayuda. En el comité, creemos que vosotros seréis quienes podríais ayudarnos mejor y sabíamos que seríais los primeros en encontrar el tesoro.

El año que viene nuestros alumnos, como parte de su entrenamiento de magos, tendrán que asistir a colegios como el vuestro, junto con otros muggles, y aprender a hacer las cosas igual que vosotros lo hacéis cada día, en equipo. Practicarán aquí los consejos que les deis, y después os escribiré contándoos qué tal les salieron las cosas. ¡Seguro que será divertido!

Como habréis visto, junto con esta carta hay láminas con fotos de cinco de vosotros. Cada lámina representa el grupo del que formaréis parte este curso. Nosotros siempre trabajamos así, y nombramos a cada equipo con el nombre de una casa de magia. ¿Qué os parece si es os inventáis un saludo conjunto especial? ¿Qué nombre pondríais vosotros a vuestro equipo?

Necesitamos saber cómo tendrán nuestros alumnos que cooperar cuando estén allí, y no puedan utilizar sus hechizos a la vista de todos los demás. Necesitamos que nos expliquéis cómo lo hacéis, para que ellos puedan ir practicándolo aquí mientras.

¡Seguro que ya se os están ocurriendo muchas ideas sobre cómo hacerlo! Seguid pensando en más, entre todos. En cosas que hay que hacer y cosas que se debe evitar hacer, haced una lista. Porque veréis, igual que un hechizo hay que practicarlo muchas veces antes de conjurarlo como un experto, para saber si todas esas cosas funcionan deberéis practicar todo el curso. Vuestro profesor os ayudará de buen grado. Él será quien nos haga llegar vuestras decisiones y quien os entregue nuestras cartas con los progresos.

Además, a cambio recibiréis un gran poder. De momento no os puedo contar más al respecto, pero lo sabréis en el momento oportuno.

Nuestros alumnos están muy ilusionados con la idea de poder estudiar con vosotros el curso que viene y de poder practicar las cosas que les vayáis contando, ¿qué os parece a vosotros?

Pronto volveré a contactar con vosotros. ¡Ánimo!

Vuestro amigo,

R.

Anexo 2.

Juego de las sillas, extraído de Brown, G. (1987, pág. 32-36). ¿Qué tal si jugamos otra vez? (Segunda Edición.). Guarura Ediciones

Dos versiones del mismo juego

Veamos un ejemplo donde se ve la diferencia entre juegos que eliminan y que tienen metas individuales, y juegos que buscan la incorporación y la participación de todos. Hay un juego tradicional que se conoce en muchas partes. Los participantes empiezan de pie, alrededor de un círculo de sillas. Se quita una silla y al compás de una música, los participantes empiezan a bailar mientras dan la vuelta por las sillas. Después de un rato el facilitador detiene la música y, en ese momento, cada uno busca sentarse en una silla. Como falta una silla, una persona quedará parada y deberá salir del juego. Se quita otra silla y de nuevo se pone la música. Vuelven a bailar alrededor de las sillas. Otra vez se detiene la música y los participantes buscan una silla para sentarse. Y nuevamente, alguien queda eliminado. Así se sigue, quitando sillas y eliminando a la gente, hasta quedar con un ganador.

Modificando este juego, se puede buscar la participación de todos. Si le ponemos como objetivo, que aunque se vaya reduciendo el número de sillas, nadie quede fuera, ya es otro juego. Empieza igual, con las sillas en un círculo y la gente bailando alrededor. Cuando se detiene la música, todo el grupo busca sentarse. Como falta una silla, alguien tiene que compartir un lado de su silla. Mientras va avanzando el juego, el grupo tiene que organizarse para poder lograr, por ejemplo, que diez personas se monten en cuatro sillas. Con este juego no hay personas que quedan eliminadas. En cambio, hay un desafío para todo el grupo. Si el grupo logra montar tantas personas en cuatro sillas, el éxito lo comparten todos los del grupo. Es un desafío que, colectivamente, el grupo tiene que enfrentar.

Todos tienen que trabajar para lograrlo.

Reflexionando con las sillas

Hemos descubierto que se puede trabajar el tema de la cooperación con grupos de jóvenes o adultos a partir de estos dos juegos. Proponemos realizar dos juegos y empezamos a explicar la versión competitiva de las sillas musicales. Todos juegan, metiéndose por supuesto en la dinámica de la competencia. Sin embargo, cuidamos de no hacer comentarios sobre la competencia o la cooperación. Luego cuando este juego termina, proponemos continuar e invitamos a volver a poner las sillas en un círculo.

Explicamos que vamos a realizar otro juego:

“Esta vez vamos a hacer un juego parecido al que acabamos de jugar. Parecido porque siempre tendremos el círculo de sillas, tendremos la música y siempre bailaremos alrededor de las sillas. También iremos quitando sillas. La única diferencia es que ahora el objetivo del juego es que TODOS logren sentarse. TODOS tienen que buscar la forma de sentarse cuando se apaga la música. Nadie se queda afuera; nadie se elimina. Entonces, ¿qué tal si empezamos quitando dos sillas? ¿Listos?...”

Según el tamaño del grupo se puede ir reduciendo el número de sillas hasta quedar con tres, dos o hasta una silla. El facilitador puede animar el proceso del juego, preguntando si creen que es posible seguir cada vez que logran sentarse con un número determinado de sillas.

Después de jugar la versión cooperativa, donde un grupo de veinte generalmente busca la forma de sentarse en una sola silla, el facilitador invita al grupo a reflexionar sobre todo lo que pasó.

Anexo 3.

Plan de equipo inicial y distribución de roles:

Nombre (o número) del Equipo:		Curso: ____ Grupo: ____
Año académico: ____ / ____		Período: _____
Formado por:		
COMPONENTES DEL GRUPO Y CARGOS		
Nombre:		Cargo:
Nombre:		Cargo:
Nombre:		Cargo:
Nombre:		Cargo:
Nombre:		Cargo:
Objetivos del Equipo:		Valoración:
Que todos los miembros del equipo progresen en su aprendizaje.		
Que todos los miembros cumplan las normas de trabajo en equipo.		
COMPROMISOS PERSONALES	NOMBRE Y FIRMA	VALORACIÓN
VALORACIÓN FINAL		
Fecha: ____ / ____		Anotaciones del profesor:

Anexo 4.

Rúbrica para el establecimiento y seguimiento de conductas prosociales.

TRABAJO EN GRUPO	1 POCO	2 ALGUNAS VECES	3 CASI SIEMPRE	4 SIEMPRE
¿Respeto los turnos de palabra?				
¿Participo en el trabajo?				
¿Ayudo a los demás?				
¿Hablo de forma respetuosa, razonando mis opiniones?				
¿Comparto mis cosas con los compañeros?				
¿Acepto ideas de otros?				
¿Me esfuerzo por el éxito de todos?				
¿Explico cosas a los otros cuando no las entienden?				

Anexo 5.

Plan de equipo para valoración final de objetivos.

REFLEXIÓN SOBRE EL EQUIPO COOPERATIVO Y ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS DE MEJORA				
Nombre (o número) del Equipo:				
Responsable:		Fecha:		
TRABAJO EN GRUPO	1 POCO	2 ALGUNAS VECES	3 CASI SIEMPRE	4 SIEMPRE
¿Respeto los turnos de palabra?				
¿Participo en el trabajo?				
¿Ayudo a los demás?				
¿Hablo de forma respetuosa, razonando mis opiniones?				
¿Comparto mis cosas con los compañeros?				
¿Acepto ideas de otros?				
¿Me esfuerzo por el éxito de todos?				
¿Explico cosas a los otros cuando no las entienden?				
¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?:				
¿Qué debemos mejorar?:				
Objetivos que nos proponemos:				

Rúbrica de elaboración personal en base a Pujolás (2009)

Anexo 6.

Texto. "Descripción de Platero" Fragmento del libro de Juan Ramón Jiménez, extraído de la página web de Red de Bibliotecas Públicas de Castilla la Mancha: <http://goo.gl/wCfuMr>



Anexo 7.

Lectura “Juguetes”. Extraído de: www.encuentos.com

Juguetes

Era una tarde lluviosa y Pedrito estaba en casa de sus abuelos. Su abuelo estaba durmiendo una siesta muy larga. La abuela estaba cosiendo frente a la tele, y Pedrito ya se había cansado de leer, y de pintar, y de jugar con su consola. No sabía qué más hacer y se aburría, se aburría y se aburría mirando las gotas de lluvia en la ventana.

La abuela, cansada de oírlo gruñir y quejarse continuamente de la lluvia, le dijo que subiera al desván, que estaba lleno de cosas viejas y que igual encontraba algo con lo que divertirse.

Pedrito no se lo pensó dos veces. Subió corriendo las escaleras recordando todas las cosas que había visto aquella vez que ayudó al abuelo a hacer limpieza en el desván: arcones llenos de ropa antigua, misteriosas cajas cerradas, sillas desvencijadas, animales disecados, figuritas desportilladas, un montón de cosas para revolver...

Y a revolver se puso en cuanto llegó. Abrió arcones y cajas, movió sillas y desordenó ropas y papeles. Y cuando más entretenido estaba... ¡Bum! Un golpe muy fuerte le hizo dar un salto.

El golpe había sonado detrás de las cajas y Pedrito, despacito, se acercó a ver qué era.

- ¿Qué podrá ser? – Pensaba – ¿Un ratón? Nunca había visto ratones en casa de los abuelos... ¿Una cucaracha gigante? No, esas cosas sólo existían en las películas... ¿Un duende despistado? No, los duendes sólo estaban en los cuentos.

No, no era nada de eso lo que había provocado el golpe. Lo que Pedrito encontró tras las cajas fue un montón de juguetes: un camión de madera rojo, un caballo de cartón, una muñeca de trapo, un cochecito de bebé, una peonza, una comba, una pelota amarilla y alguna cosa más... Los juguetes se veían viejos y estropeados pero eso no le importó a Pedrito que jugó con ellos durante el resto de la lluviosa tarde.

Horas más tarde, camino de casa, Pedrito le contó a su papá lo de los juguetes y su papá le dijo que lo más probable es que fueran de sus abuelos, que seguramente ni recordaban que estaban ahí y que igual les hacía ilusión volver a verlos.

De repente, Pedrito, que llevaba varios días pensando en qué podía regalar a sus abuelos para su aniversario, tuvo una idea fantástica: reparar aquellos juguetes para ellos. Y le preguntó a su papá si le ayudaría a sacarlos a escondidas de casa de los abuelos y luego a pintarlos y arreglarlos. A su papá le pareció una gran idea y, dicho y hecho, el siguiente día que fueron a ver a los abuelos sacaron los juguetes sin que ellos se enteraran y los llevaron a casa.

Durante días y días Pedrito y su papá trabajaron pintando, y cosiendo, y atornillando, y golpeando y, en fin, arreglando los juguetes y dejándolos tan bonitos como recién comprados. Durante aquellos días, el niño vio en los ojos de su padre un extraño brillo, una pequeña luz que salía de sus ojos, pero pensó que eran imaginaciones suyas y no dijo nada.

Tras unas semanas de trabajo, por fin, acabaron de arreglar los juguetes, los envolvieron en un precioso papel de regalo y su papá le ayudó a transportarlos hasta la casa de sus abuelos y a meterlos dentro antes de marcharse a trabajar.

Cuando los abuelos comenzaron a desempaquetar los juguetes, sus ojos se llenaron de luz. Una sonrisa les llenó la cara y una pequeña y brillante lágrima comenzó a rodar primero, por la mejilla de la abuela y luego, por la mejilla del abuelo.

Y aquellas dos pequeñas lágrimas se fueron haciendo cada vez más y más brillantes. Tan brillantes que, durante un momento, Pedrito no pudo ver nada.

El niño no supo qué estaba ocurriendo hasta que, por fin, el resplandor desapareció y, en lugar de encontrarse con las caras llenas de arrugas de sus abuelos, se encontró con una niña que mecía una muñeca en sus brazos y un niño montado en el caballo de cartón.

Era tanta la felicidad que sus abuelos habían sentido al ver sus antiguos juguetes y era tanta la felicidad que los juguetes habían sentido al estar de nuevo con sus dueños que se creó una nube de magia lo suficientemente poderosa como para devolverles a la niñez.

Y aquella tarde, la casa de sus abuelos estuvo llena de risas y gritos y canciones infantiles. Y la magia duró hasta que llegó la hora de guardar los juguetes porque su papá estaba a punto de llegar. En ese momento, sus abuelos volvieron a ser adultos pero no les importó porque sabían que, cada vez que sacaran aquellos juguetes para jugar con Pedrito, la magia volvería a producirse y volverían a ser niños.

Y sus abuelos le dieron las gracias a Pedrito por hacerles el regalo más bello de su vida.

De esta forma aprendió Pedrito que todos los juguetes tienen algo de magia.

Y aprendió también que, si se fijaba bien en los ojos de los adultos podía ver, allá en el fondo, un niño (o una niña) que lo saludaban con la mano y le sonreían. Y que era cuestión de encontrar la magia adecuada para sacar a esos niños del interior de los adultos.

Y cuando Pedrito se hizo mayor, siempre que se sentía un poco triste, usaba esa magia para transformarse en niño y jugar y ver la vida con ojos infantiles y recuperar la ilusión, la fantasía y las risas.

