

Análisis y valoración de una propuesta metodológica basada en el aprendizaje cooperativo.

Memoria de una investigación.

Helen Méndez Peña.

(alu0100820423@ull.edu.es).

4º Grado de Pedagogía- No formal. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.

Tutor Académico

Amador Guarro Pallás (aguarro@ull.edu.es).

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Curso Académico: 2016-2017.

Convocatoria: Junio.



Índice

Resumen	3
Marco teórico.....	4
Objetivos.....	11
Metodología.....	11
Contexto de la investigación	17
Análisis de los resultados	18
Conclusiones y propuesta de mejora.	24
Referencias bibliográficas	27
Anexos	29
Anexo I: Observación no participante y diario de campo.	29
Anexo II: Transcripción.....	31
Anexo III: Reflexiones individuales del grupo analizado	56
Anexo IV: Reflexión grupal del grupo analizado.....	82
Anexo V: Autoevaluación grupal e individual del grupo analizado	87
Parte I: Autoevaluación individual	87
Parte II: Autoevaluación grupal.....	95
Anexo VI: Propuesta de trabajo realizada por el profesor del grupo analizado	96
Parte I: Concreción de la metodología y la evaluación.	96
Parte II: Procesos de elaboración de proyectos	104
Anexo VII: Registro de asistencia del grupo analizado	107

Resumen

En las últimas décadas, el concepto de aprendizaje cooperativo ha cobrado mayor importancia en la sociedad, los profesionales de la educación cada vez con más frecuencia apuestan por un proceso de enseñanza- aprendizaje, en el que los docentes sean los protagonistas de su propio aprendizaje, razón por la que se está instaurando este tipo de aprendizaje en el sistema educativo. Cabe destacar que en torno a él se plantean cuestiones referidas, sobre todo, a los efectos que produce su implementación en el aula, las consecuencias que genera en el alumnado así como el efecto que genera en ellos a nivel grupal.

Por ello, para conocer de primera mano las consecuencias que genera su uso, en esta ocasión, vamos a observar y analizar un grupo de trabajo que utiliza el aprendizaje cooperativo como medio para alcanzar un objetivo determinado.

Palabras claves: Aprendizaje cooperativo, grupos de trabajos, aprendizaje autónomo, Pedagogía.

Abstract

In the last decades, the concept of Cooperative Learning has taken more importance in our society, professionals in the education field support a teaching-learning process, in which pupils are the protagonists of their own learning journey, reason why this type of learning in the educational system. It is worth stressing that there are many questions around it, mainly, the effects that it would cause if its implantation in classrooms, the consequences that it would cause in the students, as well as the effect on the studybody as a whole.

That is why, to get to know first hand the consequences that causes its use, in this ocaion, we are going to pay close attention to one of the work equipments that the Cooperative Learning as a way to achiaive the main goal.

Keywords: Cooperative Learning, work equipment, autonomous learning, pedagogy.

Marco teórico

El aprendizaje cooperativo no es un concepto surgido en la actualidad, sin embargo, en los últimos años ha tomado mucha importancia tanto en los contextos no formales como en los formales, siendo este último el que nos compete en esta memoria. El aprendizaje a nivel general posee una base teórica instaurada por Deutsch (1949), la cual establece la triple estructura de objetivos, que hace referencia a la estructura competitiva, la individualista y la cooperativa, estando esta última vinculada directamente con el aprendizaje cooperativo. Es decir, el aprendizaje cooperativo se encuentra estrechamente relacionado con la estructura de aprendizaje conocida como cooperativa, dejando fuera la presencia de la estructura individualista y competitiva del proceso de enseñanza- aprendizaje.

El trabajo en grupo en las últimas décadas se ha venido deteriorando, dejando a un lado el aprendizaje colectivo y limitándose a que cada uno de sus miembros realice una parte del trabajo, con el fin de alcanzar la mayor nota numérica para cada uno de los y las componentes. Ante este grave problema, los profesionales de la educación se han planteado la posibilidad de crear grupos de trabajos, *grupos de trabajo cooperativo*, donde cada uno de sus miembros pueda aportar determinados conocimientos en una faceta o campo de trabajo, con el fin de que todos/as se complementen entre sí, dejando a un lado la jerarquización que provoca que algunos/as componentes del grupo se sientan despreciados o desvalorizados, fomentando así un grupo en el que existe la cohesión y complementariedad grupal. Dicho planteamiento va más allá, y se plantea la posibilidad de fomentar el aprendizaje cooperativo en el aula y en todos los procesos educativos.

Se entiende como aprendizaje cooperativo aquel aprendizaje que, según como recoge Pliego (2011) en su artículo, *“nos referimos a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o grupos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas” (Melero y Fernández, 1995).* Asimismo, como cita Fernández (s.f.), *“según Ferreiro y Calderón (2006), el aprendizaje cooperativo es “un modelo educativo innovador que propone una manera distinta de organizar la educación escolar a diferentes niveles: de escuela en su totalidad, en tal sentido es un modelo de organización institucional, del salón de clases, siendo entonces una forma de organización de la enseñanza y el*

aprendizaje; pero también puede ser considerado como un método o técnica para aprender...”.

Asimismo, el aprendizaje cooperativo dota al alumnado de mayor autonomía en su proceso de enseñanza- aprendizaje, haciéndolos partícipes, desde el inicio, de su propio aprendizaje, generando en ellos motivación y mayor entusiasmo en el acto de aprender. Es decir, una de sus principales premisas de este tipo de aprendizaje se relaciona con que el alumnado sea el que genere su propio aprendizaje, dejando a un lado la visión de la educación como proceso unilateral, en el que el profesorado enseña y el alumnado aprende, transformándola en un proceso bidireccional. En este caso, el docente actúa como guía y apoyo durante el proceso de aprendizaje de los dicentes. Además, cabe destacar que el aprendizaje cooperativo supone la mejor opción a desarrollar en grupos heterogéneos, debido a la versatilidad de sus miembros. Además, el trabajo en grupo basado en el aprendizaje cooperativo es sumamente beneficioso para el alumnado, ya que como afirma Del Barco y Latas, (2007), el aprendizaje cooperativo genera beneficios que a su vez incentivan la *“motivación intrínseca, actitudes positivas hacia la materia, autoestima, apoyo social, cohesión grupal, participación, etc.”.*

Es importante mencionar que para que exista un aprendizaje cooperativo realmente de calidad es necesario que previamente el docente establezca ciertos criterios que guíen el proceso, es decir, debe existir una planificación y organización previa, que dote al alumnado de la seguridad y confianza en el trabajo a realizar, por lo que deberá diseñar la actividad, plantearla así como explicarla a los dicentes de forma clara y comprensible.

Por otro lado, es relevante tener en cuenta que en el trabajo en grupo basado en el aprendizaje cooperativo, según como afirma Pliego (2011), debe existir un elevado grado de igualdad, es decir, los componentes del grupo han de desempeñar roles que se complementen entre sí y con el mismo grado de responsabilidad. También debe existir mutualidad variable, es decir, la forma en la que conectan y se comunica el grupo.

Algunos de los criterios que determinarán el éxito del grupo y que hay que establecerlos indispensable antes de empezar a trabajar, corresponden a la elección del grupo, cabe destacar que en relación a este último, es necesario que los grupos que se conformen tengan metas u objetivos en común, facilitando así la armonía en el grupo. Además, es necesario que dentro del mismo existan roles perfectamente definidos y que una persona

asuma el papel de líder, de forma permanente o de manera rotatoria. Posteriormente, se debe realizar la elección del tema a abordar.

Según Domingo (2008), las fases del proceso de un trabajo en grupo deben poseer una estructura que vaya de lo más simple a lo más complejo y debe ser la siguiente, formación de grupos heterogéneos entre 3 y 5 componentes, sesiones en las que se aprenda a trabajar en grupo, posteriormente, presentar el tema a trabajar y cómo hacerlo, planificar el proceso en función de los tiempos de entregas establecidos, realizar reuniones para poner en común dicho proceso y finalmente realizar reuniones con el/la docente.

Tras conocer la importancia del aprendizaje cooperativo y todos los beneficios que genera no solo al alumnado, sino también al profesorado y al sistema educativo en sí, es sumamente importante destacar que para que el AC tenga lugar de la forma más beneficiosa posible existen cinco condiciones básicas que lo sustentan, las cuales han sido defendidas por diversos autores. En esta ocasión nos centraremos en las defendidas por Torrego y Negro (2012), que corresponden a las siguientes.

- Interdependencia positiva entre los participantes.
- Responsabilidad personal y rendimiento individual.
- Interacción promotora cara a cara.
- Habilidades sociales.
- Evaluación periódica.

Para estos autores, la interdependencia positiva hace referencia al sentimiento que tiene interiorizado el grupo de que el éxito de uno depende del grupo y viceversa, por lo que solo se considera un aprendizaje verdaderamente significativo si el aprendizaje de un integrante repercute en el de todos. La responsabilidad personal y rendimiento individual alude a la necesidad que tiene un grupo de establecer roles y que cada uno de sus miembros sea responsable con el rol asignado y con las tareas a nivel individual, dado que su saber hacer repercutirá en el *producto colectivo*. La interacción promotora, cara a cara, se puede relacionar con la necesidad que tienen los integrantes de un grupo de interactuar y relacionarse entre sí, no solo compartir información, sino también para discutir y construir aprendizajes.

Por otro lado, las habilidades sociales son aquellas que permiten que el trabajo cooperativo pueda tener lugar, dado que éstas propician que exista una comunicación

efectiva, una buena toma de decisiones, y la generación de un clima de confianza. La evaluación periódica para dichos autores permite al alumnado y profesorado tener conocimientos sobre las acciones que perjudican o benefician al grupo de trabajo, sus fortalezas y debilidades, pudiendo convertir estas últimas en mejoras que en el futuro inmediato puedan enriquecer al trabajo cooperativo.

Otros autores como Gutiérrez (2009) defienden la presencia de tres indicadores para garantizar que el trabajo en grupo se realice aprovechando al máximo sus posibilidades y sea verdaderamente un aprendizaje efectivo, dichos indicadores hacen referencia a la *interdependencia positiva*, que se resume en la responsabilidad individual que tiene cada uno de los componentes de un grupo, y el compromiso individual, tanto con el propio individuo como con el grupo. También a la *construcción de significado*, que está relacionado con el planteamiento de los objetivos y contenidos a abordar en el grupo, el planteamiento de dudas, preguntas, críticas constructivas, etc. Y las *relaciones psicosociales*, que hace referencia a la presencia de comunicación que permite exponer la opinión de todos los miembros, resolver cualquier posible conflicto, etc.

Es decir que para evaluar si un aprendizaje cooperativo fue verdaderamente cooperativo existen los criterios, propuestos por Gutiérrez (2009), los que acabamos de mencionar.

- *La interdependencia positiva.*
- *La construcción de significado.*
- *Las relaciones psicosociales.*

En relación a ello, y teniendo en cuenta los aportes de los diversos autores mencionados anteriormente, como Gutiérrez (2009) o Torrego y Negro (2012), los componentes que generan mayor productividad en el *aprendizaje cooperativo* son cinco.

- *Interdependencia positiva claramente percibida.*
- *Interacción promotora (cara a cara) considerable.*
- *Responsabilidad personal y rendimiento individual, claramente percibidos, para alcanzar los objetivos del grupo.*
- *Uso frecuente de habilidades interpersonales.*
- *Procesamiento grupal regular del funcionamiento.*

La *interdependencia positiva claramente percibida*, constituye la parte más importante y hace referencia al sentimiento de cohesión de grupo que tienen cada uno de los

componentes de un grupo, en el que entienden que los logros y esfuerzos individuales no solo benefician a nivel individual, sino también al grupo en su totalidad, además que para alcanzar el éxito todos/as lo deben conseguir e implica un compromiso por parte de todos los componentes. Por otro lado, la *Interacción promotora (cara a cara) considerable*, se debe entender como la ayuda entre los miembros del grupo, en el que todos se esfuerzan por sacar el mayor partido a las capacidades de cada uno/a, en la que está presente la retroalimentación y razonamiento de los conocimientos así como soporte y apoyo en momentos de disputas.

La *responsabilidad individual* abarca el compromiso que asume cada uno de los miembros de un grupo, de partir siempre de un trabajo previo individual para construir un aprendizaje grupal de calidad, permitiendo con ello identificar quién necesita más ayuda en determinados momentos del proceso. Además, esta responsabilidad individual implica que todos sean capaces de identificar las responsabilidades de cada uno de sus miembros para con el grupo. En relación al *uso frecuente de habilidades interpersonales y de pequeños grupos*, cabe destacar que éste hace referencia a la presencia de habilidades interpersonales que ayudan al correcto funcionamiento del grupo, como son el liderazgo, la comunicación, la confianza y la resolución de conflictos. Y en cuanto al *procesamiento grupal regular del funcionamiento*, implica que los miembros del grupo analicen en profundidad la consecución de los objetivos planteamos en el inicio del proceso, la forma de hacerlo así como la manera de interiorizarlo, evaluando no solo el resultado obtenido, sino también el transcurso del proceso, propiciando con ello la obtención de información que puede generar un mayor aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, es importante conocer que para hacer uso de cualquier tipo de aprendizaje es necesario tener presente diversos tipos de estructuras que variarán en función de lo que pretendamos conseguir, éstas hacen referencia a *la estructura de objetivos o metas*, *la estructura de tareas* y *la estructura de incentivos o recompensa*, de las que dependerá el tipo de interacción que tiene lugar en los grupos de aprendizaje cooperativo. (Fernández y Melero, 1995).

La *estructura de metas (goal structure)*, hace referencia a la manera en la que los componentes del grupo son capaces de conseguir sus objetivos. En el caso de que la consecución individual depende de la consecución grupal y viceversa estaríamos

hablando de la estructura cooperativa de objetivos. Lo que se podría relacionar con el concepto de la interdependencia mencionado por autores como Johnson y Johnson, (1989) o Gutierrez, (2009) y descritos anteriormente. En cuanto a la *estructura de incentivos o recompensa (reward structure)* tiene varias vertientes en función del autor que la defiende, pero en rasgos generales se caracteriza de la siguiente manera.

Según Fernández y Melero (1995), Las recompensas se pueden realizar a *nivel grupal*, que dependerá del rendimiento de cada miembro del grupo, y se realiza reforzando al grupo en función de las aportaciones individuales. También puede ser *recompensa al grupo en función del producto grupal*, que consiste en reforzar al grupo dejando a un lado la colaboración individual, centrándose únicamente en el grupo, por lo que las recompensas serán las mismas para todos los miembros. La primera mide los avances individuales para generar posteriormente una puntuación grupal, por lo que dicha puntuación dependerá del avance de cada uno de los componentes, hecho que provoca que los miembros del grupo sepan que han beneficiado o perjudicado el trabajo grupal con su desarrollo individual. Mientras que la segunda, mide y se recompensa por el trabajo o informe exclusivamente del grupo.

En cuanto a *la estructura de tarea*, puede distinguirse dos formas de trabajo, la primera en la que existe una responsabilidad individual, y cada miembro del grupo se encarga de una parte de la tarea global y la segunda en la que todos los componentes del grupo realizan cada una de las tareas de forma conjunta, sin distinción de responsabilidad individual. (Fernández y Melero, 1995). Cabe destacar que para algunos autores como Slavin (1983) para sacar mayor partido y beneficios a los métodos de aprendizaje cooperativo lo ideal es mezclar y/o combinar *la estructura de tareas con la estructura de recompensa*.

Además, es preciso destacar que otra de las ventajas que posee el aprendizaje cooperativo es el empoderamiento que genera en sus usuarios, la aparición de habilidades sociales como la empatía, el entusiasmo, altruismo, etc.

Del mismo modo y teniendo en cuenta las conclusiones a la que llegó Slavin (1983), es importante destacar que para conseguir de forma eficaz, eficiente y efectiva los beneficios del aprendizaje cooperativo es necesario que estén presentes los siguientes elementos en las siguientes medidas.

- Estructura de tareas en las que no esté diferenciada entre los componentes del grupo, sino que cada uno de los integrantes sean parte de su realización de forma conjunta.
- Existencia de recompensas iguales, en las que no se distinga el nivel individual del grupal.
- Recompensas que dependan del rendimiento individual de los miembros del grupo y no en función del rendimiento global del grupo.
- Las posibilidades de aportaciones para que el grupo tenga éxito, han de ser las mismas para todos sus miembros

Unido a estos elementos, Johnson y Johnson (1992) y Stanne y Garibaldi (1990), consideran que *“es necesaria la presencia de un uso adecuado de habilidades interpersonales y de interacción en pequeño grupo y el procesamiento grupal entendido como la permanente reflexión colectiva sobre las decisiones y relaciones efectivas del trabajo, la revisión constante sobre el grado en que está consiguiendo sus metas y sobre los comportamientos a cambiar y los pasos a seguir”*.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo supone una gran ventaja no solo para el alumnado sino también para el profesorado, ya que permite dejar a un lado la concepción más tradicional de la educación, a una concepción adaptada a las demandas sociales, que cada día con más frecuencia exigen el control de determinadas habilidades sociales, competencias sociolingüísticas y capacidad para trabajar en grupo. Por todo ello, si no hacemos la pregunta de ¿es el aprendizaje cooperativo verdaderamente beneficioso para el alumnado?, la respuesta es sí, el aprendizaje cooperativo proporciona infinidad de beneficios al alumnado y al profesorado, no solo a nivel académico sino también a nivel personal, ya que potencia habilidades necesarias para vivir en comunidad y/o sociedad.

Objetivos

Dos son los objetivos que se pretenden conseguir con esta investigación, los cuales nos permitirán comprender de forma detallada y de manera eficiente todo lo que conlleva el trabajo en grupo en el aula, concretamente haciendo uso del aprendizaje cooperativo, dichos objetivos son los que presentamos a continuación.

- Valorar en qué medida el grupo analizado trabajaba cooperativamente.
- Realizar propuestas de mejora para que el grupo analizado trabaje de la forma más eficiente y eficaz posible haciendo uso del aprendizaje cooperativo.

Metodología

Para poder valorar en qué medida se ha llevado a cabo un aprendizaje cooperativo coherente, hemos observado a un grupo de trabajo cooperativo formado por cinco alumnas del Grado de Maestro de Educación Primaria, concretamente de la asignatura *Didáctica de la Educación Primaria*, del primer curso del grado de la Universidad de la Laguna.

Para realizar el análisis pertinente de dicho grupo de trabajo, hemos tenido en cuenta las ya mencionadas cinco condiciones propuestas por Torrego y Negro (2012), también recogidos por Gutiérrez (2009), característicos del aprendizaje cooperativo:

- *Interdependencia positiva.*
- *Interacción promotora (cara a cara) considerable.*
- *Responsabilidad personal y rendimiento individual claramente percibidos.*
- *Uso frecuente de habilidades interpersonales..*
- *Procesamiento grupal regular del funcionamiento, para mejorar la eficiencia futura.*

Y, a partir de ellas, hemos adoptado el sistema de indicadores propuesto por Guarro (2017):

Tabla II: Categorías y sus respectivos indicadores.

Categorías de análisis	Indicadores
Interdependencia positiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de pertenencia al grupo. - Compromiso de todos los miembros con las metas y objetivos establecidos. - Comunicación. - Interiorización sobre la idea de que todos los miembros se beneficiaran en la creación de aprendizajes significativos. - Capacidad para ayudarse unas a otras.
Interacción promotora.	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de conflictos. - Discusión y debate de los aprendizajes adquiridos. - Grado de esfuerzo para obtener un beneficio mutuo.
Responsabilidad personal y rendimiento individual.	<ul style="list-style-type: none"> - Realización y entrega de las tareas en tiempo y forma - Asistencia a las sesiones de trabajo grupal. - Calidad de las reflexiones individuales (conocimiento construido). - Capacidad para evaluar el progreso realizado. - Capacidad de cada una de las integrantes del equipo de realizar un discurso «extensivo o profundo, conectado y propio (cada alumno hace públicas sus propias ideas)».
Uso de habilidades interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar el turno de palabra. - Escuchar las ideas de los miembros del grupo. - Respeto a la opinión de los demás. - Capacidad de Liderazgo. - Capacidad de toma de decisiones. - Capacidad para comunicarse de forma efectiva. - Manejo de los conflictos.
Procesamiento grupal.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para valorar el funcionamiento como grupo (identificar fortalezas y debilidades). - Capacidad de mejorar el trabajo en grupo teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades del mismo. - Capacidad para valorar lo aprendido en el transcurso del trabajo cooperativo.

Una vez mostrados los diversos indicadores que puede abarcar cada una de las categorías, hemos decidido utilizar únicamente aquellos que mejor se adapten a nuestros objetivos. Teniendo en cuenta las características de las sesiones y del grupo analizado presentamos una tabla en la que se encuentran recogidos los indicadores a utilizar en el momento de llevar a cabo el análisis de los resultados.

Categorías de análisis	Indicadores
Interdependencia positiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de pertenencia al grupo. - Interiorización sobre la idea de que todos los miembros se beneficiaran en la creación de aprendizajes significativos. - Capacidad para ayudarse unas a otras.
Interacción promotora.	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de conflictos. - Discusión y debate de los aprendizajes adquiridos.
Responsabilidad personal y rendimiento individual.	<ul style="list-style-type: none"> - Realización y entrega de las tareas en tiempo y forma. - Asistencia a las sesiones de trabajo grupal. - Capacidad de cada una de las integrantes del equipo de realizar un discurso «extensivo o profundo, conectado y propio (cada alumno hace públicas sus propias ideas)».
Uso de habilidades interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar el turno de palabra. - Escuchar las ideas de los miembros del grupo. - Respeto a la opinión de los demás. - Capacidad de Liderazgo. - Capacidad para comunicarse de forma efectiva. - Capacidad de toma de decisiones.
Procesamiento grupal.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para valorar el funcionamiento como grupo (identificar fortalezas y debilidades). - Capacidad de mejorar el trabajo en grupo teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades del mismo. - Capacidad para valorar lo aprendido en el transcurso del trabajo cooperativo.

Asimismo, para recoger la información pertinente para el análisis y valoración de cada una de las categorías, hemos utilizado diversas fuentes de información:

- La observación no participante de las interacciones verbales entre los miembros del grupo, lo que implica la recogida de los pertinentes diarios de campo [Anexo I] y la transcripción de los registros de audio [Anexo II].
- Registro de las reflexiones individuales [Anexo III].
- La evaluación del trabajo grupal mediante la reflexión grupal [Anexo IV] y la autoevaluación grupal e individual [Anexo V].
- Registro de asistencia del grupo [Anexo VII].

En líneas generales, la observación no participante hace referencia a la observación realizada con el propósito de describir u obtener información, y en la que el observador no interviene en el proceso (Leal, 2014). La transcripción es una herramienta de recogida de información, que permite recoger la información extraída de los registros de audio. En cuanto al registro de las reflexiones individuales, este permite recoger las reflexiones acerca de las preguntas a investigar que realice cada miembro en un grupo de trabajo. Asimismo, la evaluación y autoevaluación del trabajo grupal hace referencia a las reflexiones que hace el equipo de forma individual o grupal en relación al funcionamiento del grupo como grupo cooperativo. Y el registro de asistencia del grupo, es el documento que controla las faltas de asistencia de cada uno de los miembros de un grupo.

A continuación adjuntamos una tabla resumen para clarificar las categorías con sus fuentes de información correspondientes.

Tabla I: Categorías y fuentes de información.

Categorías de análisis	Fuentes de información						
	Diario de campo	Observación no participante	Transcripción de los registros de audio	Reflexiones individuales	Reflexión grupal	Evaluación grupal y autoevaluación individual.	Registro de asistencia
Interdependencia positiva.	X	X					
Interacción promotora.	X	X	X		X		
Responsabilidad personal y rendimiento individual.				X			X
Uso de habilidades interpersonales.	X	X					
Procesamiento grupal						X	

La observación se desarrolló en dos sesiones de trabajo, con el grupo de alumnas que eligió cursar la modalidad B de evaluación. En dicha observación, se realizaron registros de audios que permitieran recoger toda la información debatida, con el fin de que el análisis fuera veraz en todos los sentidos. Dicho registro de audio tuvo una duración de 80 minutos, divididas, en la primera sesión en 59 minutos y en la segunda, 21 minutos.

La transcripción recoge toda la información que se intercambió en las dos sesiones de trabajo. Asimismo, la transcripción está dividida en dos partes, en la primera sesión, las docentes pusieron en común, analizaron y debatieron sobre las cuestiones planteadas por el docente a nivel grupal, partiendo siempre del trabajo individual previamente realizado. Mientras que en la segunda, continuaban con las deliberaciones y puesta en común de las conclusiones extraídas, etc. Y para enriquecer la observación y la transcripción como fuentes de información recogimos diario de campo para aportar una visión lo más real posible.

En las reflexiones individuales y grupales podemos apreciar el trabajo de investigación que realizó cada miembro del grupo, y la creación del texto común, que corresponde al informe final del proyecto que las alumnas presentaron al profesor. Finalmente, la autoevaluación grupal establece la forma en la que el grupo considera que ha trabajado a nivel grupal.

Contexto de la investigación

El grupo analizado tenía la posibilidad de elegir entre dos modalidades metodológicas y de evaluación, la modalidad A, en la que el alumnado no estaba obligado a acudir a las clases, debiendo realizar al final ciertas pruebas para la superación del curso. Y la modalidad B, en la que el alumnado se comprometía a asistir a todas las clases, realizar tareas establecidas por el profesor, lecturas complementarias así como participar en *Proyectos de Investigación cooperativa* [Anexo VI].

En la propuesta de trabajo realizada por el profesor para la modalidad B, el docente propuso un tema para investigar y una serie de cuestiones de investigación. En ella proporcionó a los docentes unas lecturas básicas mínimas, a partir de las cuales el alumnado tenía que buscar más información relevante de fuentes fiables y constatables. Más adelante, realizó varias clases en las que enmarca el tema a investigar, para que, posteriormente, los docentes realicen una investigación, que generará una reflexión individual acerca de cada una de las cuestiones de investigación. Una vez que cada uno de los alumnas/as tuvo sus reflexiones individuales, realizaron una puesta en común dentro de los diferentes grupos de trabajo, para a partir de ello, crear y/o construir un texto en común como consecuencia del debate que han realizado previamente en sus grupos de trabajos. Y finalmente la evaluación del informe por parte del profesor y la autoevaluación del procesamiento grupal por parte del alumnado.

Análisis de los resultados

Una vez que conocemos el punto de partida y las características pertinentes, procedemos al análisis de la información recogida de las diferentes fuentes de información anteriormente mencionadas, para comprobar qué tan eficaz y eficiente ha sido el grupo en relación al trabajo cooperativo como modelo de aprendizaje. Cabe señalar que en esta ocasión únicamente analizaremos la forma en la que se relacionan e interaccionan las componentes del grupo, dejando a un lado el análisis de la calidad y construcción del discurso, dado que la información recogida no es suficiente para realizar un análisis en profundidad.

En primer lugar, en relación con *la interdependencia positiva* el grupo tiene un grado de adquisición alto debido a que si tenemos en cuenta cada uno de los indicadores¹ por separados podemos apreciar que son conscientes de que su trabajo individual repercute en el grupal y viceversa, por lo que entienden que cada una de las tareas a realizar es responsabilidad de todas, esto es apreciable, por ejemplo, cuando afirman que *“si tienes algo mal también puedes apoyarte en la idea de tus compañeros y a partir de ahí cambiar lo aprendido”*, además, todas tienen un sentimiento de pertenencia al grupo considerable y un grado de interiorización sobre la idea de que todas se beneficiaran con el trabajo de todas, elevado, siendo igualmente apreciable, en la actitud de las alumnas en el desarrollo de las dos sesiones.

Asimismo, constantemente se ayudan entre sí, siendo una alumna en particular la que normalmente intenta explicar las ideas que sus compañeras no terminan de entender, con el propósito de facilitar la comprensión del aprendizaje y sacar así el mejor aprovechamiento de los conocimientos, por ejemplo, esto es apreciable en el siguiente fragmento, *“por ejemplo, el globalizado que por ejemplo se trabaja a través de proyectos, como el proyecto de intervención que estamos haciendo en las prácticas y después el atomizado, por ejemplo es por asignaturas, todo muy súper específico”*, *“pero de lo que habla es de esto, mira [le muestra algo en la pantalla del ordenador]. La secuenciación del currículum, que eso es lo que vimos en la práctica, no tiene nada*

¹ Sentimiento de pertenencia al grupo; Interiorización sobre la idea de que todos los miembros se beneficiaran en la creación de aprendizajes significativos; Capacidad para ayudarse unas a otras.

que ver con lo de la teoría. ¿Tú a lo que te referías con esto por ejemplo, es que a los contenidos que se dan en primero tienen que ver con lo de segundo...?”.

En segundo lugar, analizaremos la *interacción promotora (cara a cara*. En este grupo es casi inexistente, debido a que si tenemos en cuenta cada uno de los indicadores², la capacidad que poseen para discutir y/o debatir los aprendizajes adquiridos, en las sesiones apenas eran capaces de hacerlo sobre las cuestiones abordadas en las reflexiones individuales, por lo que la creación del trabajo conjunto, en muchos puntos, corresponde a la suma del trabajo de una persona, lo que comúnmente se conoce como “copia y pega”, unido, muy pocas veces, al del resto de miembros. Es decir, en el momento en el que debían debatir, una de las partes era quien relataba lo que consideraba que correspondía en cada una de las preguntas, mientras que las tres restantes enfatizaban en que habían entendido mal la pregunta, siendo entonces una única alumna la líder, y la encargada de incluir directamente lo que había abordado en su reflexión individual en el trabajo grupal, todo ello apreciable en las diferentes fuentes de información (diario de campo, transcripción, reflexiones individuales), por ejemplo, en “- *A ver, yo en el mío puse, primero lo extraje de una autora y dice que el Curriculum, o sea, da una definición del Curriculum, que es la forma social de organización del conocimiento y luego lo que hice fue diferenciar entre Curriculum globalizado e integrado, que es por ejemplo, el globalizado que por ejemplo se trabaja a través de proyectos, como el proyecto de intervención que estamos haciendo en las prácticas y después el atomizado, por ejemplo es por asignaturas, todo muy súper específico. Y luego en los modelos de estrategias. -¿esa es la segunda? -No. Es la segunda parte de la primera. - Ah, lo de estrategia es todo....- es que no son estrategias de enseñanzas, son estrategias de cómo hacer el Curriculum. Y después serían métodos de trabajo. - O sea, ¿tú en la primera hablaste del Curriculum...? -Del globalizado y del atomizado. - Yo de eso no puse nada.”.*

En todo caso, el único debate realizado abarcó meramente aspectos organizativos de las preguntas, la forma de hacerlo, dejando a un lado una reestructuración cognitiva. Tampoco como grupo son capaces de realizar retroalimentaciones tanto del trabajo individual como del grupal, contrastando la información y el conocimiento obtenido con su realización, esforzándose de manera conjunta, discutiendo y debatiendo toda la

² Resolución de conflictos; Discusión y debate de los aprendizajes adquiridos.

información de las que disponen, tanto de creación propia como de la bibliografía sugerida por el profesor, apreciable, en la reflexión tanto individual como grupal, debido a que en la mayoría del texto en común, la respuesta a todas las preguntas corresponden a las respuestas individuales de alguna integrante del grupo, con matices del resto de compañeras.

Además, la resolución de conflictos no se pudo considerar, debido a que si todas aceptan lo que dice una de ellas sin apenas cuestionarla, los conflictos tienen muy poca cabida. No obstante, en los momentos en los que sienten que el ambiente se está poniendo tenso, intentan calmar la situación realizando comentarios jocosos, con el propósito de causar una distracción que alivie la tensión percibida, “... *¡Qué silencio de repente!... Este tiempo no ayuda... Afuera está peor.- A mí me está dando una fatiguita. - Tía, todos los días me pongo pantalones cortos, y hoy que hace calor...*”, “... *¿Y se va a hacer a larga distancia y todo? Claro. [Risitas]. Mira como si te vas a Cuba, [risitas]*”.

En tercer lugar, la *responsabilidad individual y rendimiento individual*, el grupo presenta un nivel medio, debido a que si tenemos en cuenta únicamente los indicadores seleccionados³, todas han realizado y entregado sus tareas individuales en tiempo y forma, siguiendo las indicaciones del profesor, siendo constatable en el registro de sus reflexiones individuales puesto que pese a estar bien o mal planteadas, todas realizaron su investigación y reflexión individual para complementar el trabajo en grupo. Por otra parte, teniendo en cuenta el registro de asistencia, todas han asistido a todas las sesiones grupales, a excepción de una falta justificada de una alumna. No obstante, en cuanto a la capacidad que tiene cada una de las integrantes para realizar reflexiones bien elaboradas, fundamentadas y con suficiente dominio del contenido, cabe destacar que es deficiente, debido a que los textos presentados reflejan un nivel de reconstrucción muy superficial, más bien se han limitado a seleccionar textos de diversos autores sin llegar a construir un discurso propio, por lo que las interacciones sobre ellos se limitaban a aceptar lo que cada una había escrito sin que se produjera una confrontación de ideas.

³ Realización y entrega de las tareas en tiempo y forma; Asistencia a las sesiones de trabajo grupal; Capacidad de cada una de las integrantes del equipo de realizar un discurso «extensivo o profundo, conectado y propio (cada alumno hace públicas sus propias ideas)».

En cuarto lugar, en cuanto al uso de las *habilidades interpersonales*, y considerando los indicadores establecidos⁴, el grupo presenta un nivel medio puesto a que en la mayoría de las ocasiones sí respetan el turno de palabra y siempre esperando a que la otra parte termine de hablar aunque en momentos puntuales, sí que se interrumpen, por ejemplo, “- *Y el número de personas no es opinable, porque...- No hombre, ¿tú cuántas crees que...?- Se nota que cuantas más personas...-Menos trabajo.- Más fácil será a la hora de ...- Sí, pero si supera cierto número...- Bueno, más difícil también para que se pongan de acuerdo.* “En cuanto a respetar la opinión de los demás, lo cumplen perfectamente, sin embargo, muchas veces una única persona es tomada más en cuenta sobre el resto, y es quien dicta lo que se va a hacer y el resto, en la mayoría de las ocasiones se limita a seguir lo dictado por la estudiante que ha elegido el rol de líder, por ejemplo, en la transcripción uno de los momentos en los que más se aprecia “*Luego, ya eso lo vamos haciendo en el Drive, ¿no?. Pasamos a la dos para más o menos saber lo que hay que hacer en todas*”, “*Están ya redactadas en el drive. Lo que falta es que cada una se meta y mire a ver si quiere poner, quitar o... Entonces, hoy una conclusión acerca del proyecto*”. Además, en sus autoevaluaciones alguna destaca como cambios necesarios para mejorar el trabajo en grupo “*participar más y afrontar los conflicto de mejor manera*”. Este último hecho se podría relacionar con la capacidad de liderazgo, en este indicador a nivel grupal podemos decir que no se cumple, debido a que en realidad el liderazgo es asumido por una sola persona, y aunque si es cierto que en la determinación de roles y a la complementariedad del grupo una persona debe ejercer de líder, ese liderazgo no puede interferir en el correcto desenvolviendo del resto de componentes del grupo, hecho que se puede comprobar en un fragmento recogido en las diario de campo, concretamente “*Por otro lado es preciso destacar que debido a la personalidad de dicha componente, en ocasiones, se nota en el ambiente, que, el resto de integrantes, a veces dudan de si su trabajo individual está correcto del todo, dado que tienen absoluta confianza en lo que entienda y considera esa compañera. Además, esta compañera es quien se dedica a escribir en el ordenador, mientras que el resto en ocasiones lee el pc y en ocasiones no*”. Otro ejemplo que avala esta idea es el siguiente oración, extraída de la transcripción “*...no, pero faltan algunos esos, pero quiero*

⁴ Respetar el turno de palabra; Escuchar las ideas de los miembros del grupo; Respeto a la opinión de los demás; Capacidad de Liderazgo; Capacidad para comunicarse de forma efectiva; Capacidad de toma de decisiones.

terminar esto ahora porque es la parte ya común.- ¿Cómo?- La parte común para ya tenerlo terminado”.

Por otro lado, como grupo son capaces de comunicarse de forma efectiva estableciendo un orden para trabajar de la forma más eficiente y eficaz posible, por ejemplo, lo podemos apreciar en, *“Yo creo que es más fácil contestar a las preguntas que él puso en el proyecto [refiriéndose al profesor]. Y a partir de ahí ir integrando lo que aprendimos... A ver la pregunta sería cómo presentar al alumnado lo que quiero enseñar y cómo enseñarlo... qué modelos... Después, ¿qué más?... Tengo un dolor de cabeza... Y ahora del aprendizaje cooperativo. ¿Ustedes qué opinan? ¿es mejor el trabajo cooperativo o el trabajo individual?”.*

En cuanto al *procesamiento grupal*, teniendo en cuenta los indicadores elegidos⁵, el nivel que posee el grupo, teniendo en cuenta los indicadores que establecimos para su análisis⁶, es bajo, dado que en ningún momento, ni siquiera al final de las sesiones fueron capaces de valorar el funcionamiento de su trabajo como grupo, no identificaron las fortalezas que las constituían como grupo ni las debilidades, ya que como podemos ver al final de las sesiones, en ninguna de ellas se plantean dichas cuestiones *“- se meten en el Drive y transcribimos, si alguien piensa que algo no está bien se puede cambiar, agregar...-Quedar todas a una misma hora. -Vale, sí. -¿Y se va a hacer a larga distancia y todo? -Claro. [risas]. -Mira como si te vas a Cuba, [risas]. -Pues ya está.”.* Del mismo modo, no fueron capaces de valorar lo aprendido en el transcurso del trabajo cooperativo, puesto que si leemos detenidamente la transcripción, en ningún momento del documento de forma eficaz valoran lo aprendido a lo largo de su trabajo de investigación y en el proceso del trabajo cooperativo.

Por último, teniendo en cuenta los tipos de estructuras que pueden tener lugar en el proceso de enseñanza- aprendizaje, descritos en el marco teórico y analizando las

⁵Capacidad para valorar el funcionamiento como grupo (identificar fortalezas y debilidades); Capacidad de mejorar el trabajo en grupo teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades del mismo; Capacidad para valorar lo aprendido en el transcurso del trabajo cooperativo.

⁶ Capacidad para valorar el funcionamiento como grupo (identificar fortalezas y debilidades); Capacidad de mejorar el trabajo en grupo teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades del mismo; Capacidad para valorar lo aprendido en el transcurso del trabajo cooperativo.

diferentes fuentes de información, podemos afirmar que en mayor medida está presente la estructura de recompensas, concretamente la que depende del rendimiento de cada miembro del grupo, siempre siendo reforzadas en función de las aportaciones individuales, dado que la forma de evaluación planteada por el profesor se contempla que las aportaciones individuales complementan a la grupal, por lo que para que el alumnado sea evaluado en la modalidad continua es necesario presentar las tareas individuales, complementando a las grupales. Con lo que el profesor es capaz de medir los avances individuales de cada una de las alumnas del grupo analizado, generando con ello, posteriormente, una puntuación grupal, que dependerá del avance de cada uno de los componentes, obligando de manera indirecta a que en el grupo exista una interdependencia positiva elevada.

Conclusiones y propuesta de mejora.

Tras la realización del análisis de los resultados, podemos afirmar que el proceso de aprendizaje cooperativo del grupo analizado, en función de las cinco categorías establecidas, muestra ciertas carencias responsables de que el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo no sea aprovechado de la manera más adecuada.

A continuación presentamos dos tablas resumen, la primera con los indicadores que habría logrado el grupo:

Grado de adquisición de las categorías de análisis	Indicadores presentes y no presentes
Interdependencia positiva. Alta.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de pertenencia al grupo. ✓ - Interiorización sobre la idea de que todos los miembros se beneficiaran en la creación de aprendizajes significativos. ✓ - Capacidad para ayudarse unas a otras. ✓
Interacción promotora. Baja.	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas. ✗ - Discusión y debate de los aprendizajes adquiridos. ✗
Responsabilidad personal y rendimiento individual. Medio.	<ul style="list-style-type: none"> - Realización y entrega de las tareas en tiempo y forma. ✓ - Asistencia a las sesiones de trabajo grupal. ✓ - Capacidad de cada una de las integrantes del equipo de realizar de aportaciones de igual <i>peso</i>. ✗
Uso de habilidades interpersonales. Medio.	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar el turno de palabra. ✓ - Escuchar las ideas de los miembros del grupo. ✓ - Respeto a la opinión de los demás. ✓ - Capacidad de Liderazgo. ✗ - Capacidad para comunicarse de forma efectiva. ✓ - Capacidad de toma de decisiones. ✗
Procesamiento grupal. Bajo.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para valorar el funcionamiento como grupo (identificar fortalezas y debilidades). ✗ - Capacidad de mejorar el trabajo en grupo teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades del mismo. ✗ - Capacidad para valorar lo aprendido en el transcurso del trabajo cooperativo. ✗

Y la segunda con el grado de adquisición global de cada una de las categorías que comprende el aprendizaje cooperativo:

Grado de adquisición	Interdependencia positiva			Interacción promotora			Responsabilidad Individual			Habilidades interpersonales			Procesamiento grupal		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
	X					X		X			X				X

En estas tablas queda reflejado el grado de adquisición de las categorías que hacen que los esfuerzos cooperativos sean más productivos que los competitivos y los individualistas. En ellas podemos apreciar que solo en una de las categorías el grupo alcanza el nivel de adquisición más alto, por lo que indudablemente como grupo de trabajo cooperativo precisan mejoras y/o cambios en la forma de realizar el trabajo. Por ello, exponemos una serie de propuestas de mejora para perfeccionar el trabajo cooperativo en este grupo en particular. En relación a todo lo anterior y siguiendo la filosofía del aprendizaje cooperativo, las estrategias para mejorar el trabajo cooperativo en el futuro son las siguientes.

En primer lugar, para mantener e incluso optimizar la *interdependencia positiva* las integrantes del grupo deben potenciar la confianza en cada una de ellas, generando así mayor nivel de seguridad, que permitirá ayudarse unas con otras en relación a los contenidos y aprendizajes adquiridos. En segundo lugar, y en relación a la *interacción promotora (cara a cara)*, para trabajar de forma más cooperativa, el grupo debe aprender a realizar debates de calidad, para generar así una construcción de aprendizajes y conocimientos a nivel grupal y dejar a un lado la mera discusión sobre cuestiones organizativas, ya que si bien es un factor importante para poder trabajar cooperativamente, no es el que define la adquisición de aprendizajes. Por esta razón, en torno a esta categoría es sumamente importante intentar interiorizar de forma significativa los aprendizajes individuales para, posteriormente, poder debatir así a nivel grupal con conciencia, sabiendo explicar de forma clara y sencilla los conocimientos, discutiendo los puntos de discrepancia, produciendo con ello un aprendizaje verdaderamente significativo, en el que todas aportan una visión diferente, que complementadas, da como resultado la construcción de un buen texto grupal.

En tercer lugar, para mejorar el nivel de *responsabilidad personal y rendimiento individual*, las componentes del grupo como ya hemos indicado en la categoría de la interdependencia positiva, deben trabajar arduamente para aumentar la confianza en cada una, acción que les permitirá expresar los conocimientos que consideran que han aprendido con cierto valentía y seguridad, considerando que también son aprendizajes válidos de aceptar y respetar al igual que el de las demás.

En cuarto lugar, en cuanto al *uso de las habilidades interpersonales*, el grupo debería profundizar y trabajar más en la confianza como grupo, así como evitar que el liderazgo

sea tomado siempre por la misma persona, dado que consideramos que este factor solo genera un clima de malestar en el grupo y provoca de manera indirecta la escasa participación, como hemos visto en la transcripción o en las autoevaluaciones individuales, puesto que si una persona siempre actúa como líder el resto siente desvalorizadas sus capacidades, por lo que desde nuestro punto de vista, una posible solución abarcaría la rotación del liderazgo, ocasionando con ello que todas las integrantes del grupo comprendan la responsabilidad que conlleva ser el líder de un grupo, adquiriendo así mayor grado de empatía con el resto de compañeras.

En quinto lugar, para adquirir un buen nivel de *procesamiento grupal*, el grupo debería trabajar siempre contemplando en todo momento los aspectos que mejoran el funcionamiento del grupo y los aspectos que ralentizan la adquisición de conocimientos y el clima del grupo, por lo que en cada una de las sesiones deben analizar la consecución de los objetivos propuestos en el momento de iniciar el trabajo tanto a nivel organizacional como a nivel de conocimientos y destrezas, generando así un hábito de análisis cualitativo que les permita mejorar a nivel individual, pero, sobre todo, a nivel grupal. Del mismo modo, para aprender a valorar lo aprendido durante el proceso, las componentes del grupo deben dedicar más tiempo para reflexionar de forma conjunta, y poder valorar así los aprendizajes adquiridos.

En definitiva, teniendo en cuenta que para el grupo analizado ha sido su primera experiencia trabajando cooperativamente, podríamos decir que su desenvolvimiento ha sido correcto, pero pese a ello, las integrantes del grupo deberían mejorar los aspectos anteriormente mencionados, (la discusión y debate de los aprendizajes y conocimientos adquiridos, el cuestionamiento de la forma de trabajar y las acciones que benefician al grupo o en cambio las que dificultan el correcto funcionamiento del mismo, los roles que desempeñan cada una en el grupo, evitando que la función de coordinación y/o liderazgo afecte al resto de miembros...), para aprovechar al máximo los grandes beneficios que genera la realización del trabajo cooperativo..

Referencias bibliográficas

- Del barco, B. y Latas, C. (2007). *La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea*. *Revista de psicodidáctica*, volumen 12, número 2. [Págs. 269-278]. Universidad de Extremadura. Recuperado el día 20 de mayo de 2017 en: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/224/220>
- Deutsch (1949). *Base teórica aprendizaje cooperativo*. Citado en Fernandez, P. y Melero, M^a. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A [págs. 35-55]. [Signatura: 37.06 INT].
- Domingo, J. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Cuadernos de Trabajo Social. Vol.21. Recuperado en Dialnet, el día 10 de mayo de 2017, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2756952>
- Fernández, E. (Sin fecha). *El trabajo en grupo mediante aprendizaje cooperativo*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado el día 3 de junio de 2017, en [http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos/!](http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos/)
- Fernandez, P. y Melero, M^a. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A [págs. 35-55]. [Signatura: 37.06 INT].
- Guarro, A (2017). *Indicadores de aprendizaje cooperativo (aplicables preferentemente al alumnado)*. Apuntes Trabajo Fin de Grado. Facultad de Educación, ULL.
- Gutierrez, M. (2009). *El trabajo Cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas*. Universidad de Girona. Recuperado de DuGiDocs, el día 15 de mayo de 2017, en: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1956/217.pdf?sequence=1>
- Johnson y Johnson (1992). *Elementos que actúan como variables medidoras de los métodos cooperativos*. Citado en Fernandez, P. y Melero, M^a. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A [págs. 35-55]. [Signatura: 37.06 INT].
- Melero y Fernández (1995). *Aprendizaje cooperativo*. Citado en Pliego, N. (2011). *El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural*.

- Hekademos Revista Educativa Digital. Número 8. Recuperado [en Dialnet](#), el día 15 de abril de 2017, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3746890.pdf>
- Leal, E. (2014). *La observación*. Asignatura Modelos y Métodos en Evaluación de Planes de Formación. Facultad de educación, Universidad de la Laguna. Recuperado el día 10 de junio de 2017, en Campus virtual Modelos y Métodos en Evaluación, Universidad de la Laguna.
 - Pliego, N. (2011). *El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural*. Hekademos Revista Educativa Digital. Número 8. Recuperado en Dialnet, el día 15 de abril de 2017, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3746890.pdf>
 - Slavin (1983). *Estructuras de aprendizaje*. Citado en Fernandez, P. y Melero, M^a. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A [págs. 35-55]. [Signatura: 37.06 INT].
 - Stanne y Garibaldi (1990). *Elementos que actúan como variables medidoras de los métodos cooperativos*. Citado en Fernandez, P. y Melero, M^a. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A [págs. 35-55]. [Signatura: 37.06 INT].
 - Torrego, J. y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.

Anexos

Anexo I: Observación no participante y diario de campo.

Es preciso señalar que para la realización de la observación participante no seguimos un guion establecido propiamente dicho, sino que seguimos las siguientes pautas.

- Tiempo.
- Descripción.
- Observación.

En cuanto a las notas de campo la podemos dividir en dos sesiones. La sesión I (lunes 17 de abril de 2017), comienza a observarse casi una hora después de que la clase iniciara, por lo que es posible que el inicio de la transcripción carezca de claridad y parta de un planteamiento en concreto.

En esta primera sesión, la disposición en la que se encuentran todas es digna de mencionar y nos da posibles pistas sobre el funcionamiento del grupo. Se encuentran sentadas unas frente a otras, dos en un lado y tres en otro. Además, una de las participantes se encuentra situada en el centro, que es quien normalmente organiza la forma de trabajar. Asimismo, En el desarrollo de la sesión, la participación es continua y constante por parte de todas las integrantes del grupo, sin embargo, es palpable que una de las componentes posee mayor protagonismo y liderazgo en el mismo. Dicha componente, responde a las preguntas establecidas para ponerlas en común con un nivel elevado de seguridad, también, cuando existe alguna duda es quien ejemplifica situaciones o conceptos similares facilitando así su comprensión.

Por otro lado es preciso destacar que debido a la personalidad de dicha componente, en ocasiones, se nota en el ambiente, que, el resto de integrantes , a veces dudan de si su trabajo individual está correcto del todo, dado que tienen absoluta confianza en lo que entienda y considera esa compañera. Además, esta compañera es quien se dedica a escribir en el ordenador, mientras que el resto en ocasiones lee el pc y en ocasiones no.

En general hay una buena comunicación y participación, pero muchas veces la comunicación no se basa tanto en debatir, sino comentar si se ha pegado correctamente los trabajos individuales, si está todo hecho, etc. Olvidándose que en las sesiones deben establecer si están funcionando como grupo o no, lo que les está beneficiando y lo que no, ...No obstante, cabe señalar que muestran una actitud comprometida con la

asignatura y con el trabajo en grupo, pendiente de si los plazos de entrega se cumplen y demás.

La sesión II comienza similar a la anterior, se encuentran sentadas una frente a otras, una única compañera es la que se encuentra escribiendo mientras que el resto habla y realiza aportaciones para llegar a una conclusión y aprendizaje común.

A lo largo de la sesión, sigue estando presente el carácter comunicativo y la participación es más fluida, pudiendo producirse de este modo porque ahora se trata de decir los conocimientos y llegar a conclusiones de lo que ya se había realizado.

Anexo II: Transcripción

A continuación adjuntamos la transcripción de las sesiones recogidas. Cabe señalar que dichas sesiones se realizaron en el primer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, asignatura *Didáctica de la Educación Primaria* de la en la Universidad de la Laguna.

Además, es importante saber que para que la lectura de la misma resulte más amena y comprensible, hemos diferenciado cada persona en función de un color.

Sesión I: Lunes 17 de abril de 2017.

- Aroa: ¿Melania Y si te envió por correo el trabajo? es que no me deja entrar al Drive
- Melania: Mejor.
- Yohaly: Pero ¿nosotras tenemos que hablar de algo?
- Helen: Sí, sobre el proyecto que les tocó investigar, el que trabajaron con Amador.
- Yohaly: O sea que ¿no tenemos que hablar de nuestro trabajo sino de eso?
- Melania: No, o sea, tú pones en común tus preguntas, o sea lo que hiciste... A ver, primera pregunta.
- Aroa: Pero que van ¿a pegar en el Drive las tres respuestas?
- Melania: No, cada una comenta su pregunta. Por ejemplo, en este tema lo que hay que hablar es sobre el currículum, si es globalizado o si es atomizado.
- Yohaly: yo en la primera creo que tampoco.
- Katherine: Yo no hablé de nada de eso, así que ...
- Melania: ¿tú también hablaste de estrategias?
- Katherine: Sí.
- Melania: entonces no.
- Katherine: al principio hablé un poco del Curriculum y ya debajo de estrategias.
- Melania: [susurra lo que está leyendo] inaudible. ... No, hay que hablar si el modelo es atomizado...
- Aroa: sí, lo que dijo él [refiriéndose al profesor].
- Melania: a ver, yo en el mío puse, primero lo extraje de una autora y dice que el Curriculum, o sea, da una definición del Curriculum, que es la forma social de organización del conocimiento y luego lo que hice fue diferenciar entre

- Curriculum globalizado e integrado, que es por ejemplo, el globalizado que por ejemplo se trabaja a través de proyectos, como el proyecto de intervención que estamos haciendo en las prácticas y después el atomizado, por ejemplo es por asignaturas, todo muy súper específico. Y luego en los modelos de estrategias...
- Aroa: ¿esa es la segunda?
 - Melania: No. Es la segunda parte de la primera
 - Yohaly: Ah, lo de estrategia es todo....
 - Melania: es que no son estrategias de enseñanzas, son estrategias de cómo hacer el Curriculum. Y después serían métodos de trabajo
 - Aroa: O sea, ¿tú en la primera hablaste del Curriculum...?
 - Melania: Del globalizado y del atomizado.
 - Katherine: Yo de eso no puse nada.
 - Aroa: O sea, yo hablé de la integración del Curriculum y de los temas organizadores, y después de la función de globalización, lo de recl...
 - Melania: Y de ese ¿qué pusiste?
 - Aroa: Y de M^a Montessori también hablé.... Dios ni más faltas.
 - Yohaly: y ¿se lo enviaste así? Pero ¿nosotras tenemos que hablar de algo?
 - Aroa: sí, le mandé todo esto mal escrito [risas].
 - Profesor: ¿la coordinadora de este grupo quién es?
 - Melania: en principio habíamos hablado que eras tú [Aroa]
 - Profesor: ¿Y firmaron? [todas asienten con la cabeza]. Gracias.
 - Melania: a ver entonces, según la globalización interdisciplinar el Curriculum integrado, según Torres... [lee de forma inaudible, susurrando]. Vale, primero vamos a empezar hablando de la globalización, ¿no? ¿del Curriculum?
 - Aroa: Yo hablé al principio de la integración del currículum y la globalización lo puse casi al final.
 - Melania: pues empezamos por ahí y así lo vamos diciendo.
 - Aroa: sí, sí, sí.
 - Melania: pues entonces el autor, Torres habla de que por ejemplo si se utiliza este método lo que puede pasar es que esté todo tan disperso, es decir que no haya comunicación entre las clases, es decir que si se sigue un modelo tan globalizado que esto es lo que tienes que hacer, pero tú en ningún momento llegas a comunicarte con la gente, es decir, yo soy la tutora de 1º A y ella es la tutora de 1º B, pues en ningún momento yo tengo un contacto oral de lo que tú

estás haciendo con lo que yo estoy haciendo, entonces, expresa en el libro con la frase que pone irónicamente “no falta quien irónicamente declara que lo único que se puede conectar con la disciplina en clase y en los centros escolares son las cañerías de calefacción, en sentido eléctrico, es decir lo que da a entender es que irónicamente lo único que tienen en común es que vamos, es que están en el mismo sitio físico. Y luego, si desglosamos esta idea, después Amador Guarro, que sería nuestro profesor, lo que viene a plantear es que se plantea el vínculo entre clases y ciclos e incluso colegios. Y después, iríamos al atomizado que sería lo de las asignaturas, que muchos casos también se llega a... [no termina la frase], es decir en una misma asignatura el currículum propone demasiados objetivos y en algunos casos, estos objetivos son tantos que son inabarcables, y después, que ningún profesor tampoco tiene la autorización por así llamarlo de adaptarse a su grupo, sino que está todo tan rígido que tiene que ceñirse a eso, entonces en ningún momento puede adaptarse a sus alumnos.

- Yohaly: ¿el atomizado?
- Melania: Sí. Y luego, después, también hablé de... ya eso sería ya la segunda parte., ¿y ustedes?
- Aroa: ¿la segunda parte de la pregunta?
- Melania: Sí.
- Amador: ¿ya firmaron?
- Katherine: Sí, ya firmamos.
- Aroa: ¿Tú hablaste de la globalización en la primera pregunta?
- Yohaly: yo solo hablé de ...[inaudible].
- Aroa: ¿Pero la segunda de la primera?
- Melania: No, en la primera tú tienes dos tipos de modelos.
- Aroa: Sí...
- Melania: Que sería el globalizado, que engloba todo y el atomizado, que es las asignaturas, es decir, el número de ...en ningún momento el niño es capaz de...
- Aroa: Sí,.. pero a ver la primera pregunta tiene dos preguntas.
- Melania: sí, la primera parte.
- Yohaly: ¿la de qué representa para el alumnado...?
- Melania: *unjú*, si de forma globalizada o por asignaturas. Porque el modelo por asignaturas lo que tiene es que solamente los niños con un nivel de abstracción mayor son capaces de relacionar lo que aprenden en Matemáticas con por

- ejemplo Lengua. Sin embargo hay otros niños que no son capaces, sin embargo con los proyectos sí se puede lograr eso.
- Aroa: yo creo que lo que yo puse es parecido a lo tuyo y a lo mejor si lo juntamos, como ellas tienen la primera distinta.
 - Yohaly: yo...
 - **Melania: pero ¿tú que pusiste?**
 - Yohaly: yo lo que puse y entendí fue... cómo enseñarles a que ellos aprendan, por ejemplo, enseñarles a elaborar preguntas, todas esas cosas...
 - **Melania: eso más bien son estrategias...**
 - Aroa: exacto. Yo hablé un montón de la integración curricular
 - **Melania: ¿y qué pusiste?**
 - Aroa: todo lo que ponía, en plan usando estas tres, ... investigar de forma crítica las cuestiones reales y entender la acción social ... puse en plan como puedes integrar para .. que pone... la primera , cómo presentar al alumno lo que queremos hacer, pues entonces enseñar.. entonces puse lo de la integración curricular y la globalización.
 - **Melania: No sé, podríamos juntar lo de ustedes dos [haciendo referencia a Katerin y Yohaly].**
 - Yohaly: sí porque yo solo puse estrategias. Creo que lo de ustedes dos estaría bien relacionarlos con lo de los dos proyectos [haciendo referencia a Melania y a Aroa].
 - **Katherine: en el documento este hablamos del globalizado y el atomizado.**
 - Aroa: No claro, eso sí porque él lo dijo antes. Y eso yo no lo puse.
 - Yohaly: Pues podemos poner eso y añadir lo tuyo que también puede
 - Aroa: a ti por ejemplo, ¿cuánto te ocupó la primera pregunta? [refiriéndose a Melania].
 - **Melania: dos páginas.**
 - Aroa: ¿enteras las dos páginas?
 - **Melania: [asiente con la cabeza]. Luego, ya eso lo vamos haciendo en el Drive, ¿no?. Pasamos a la dos para más o menos saber lo que hay que hacer en todas.**
 - Aroa: jum.
 - **Melania: Ahora la de estrategias, que es el aprendizaje cooperativo.**
 - Yohaly: yo ahí definí un poco ...
 - **Katherine: sí, la definición, definición.**

- Aroa: sí [risas].
- Yohaly: Y aparte, eso solo me ocupó media hoja.
- Aroa: ¿esa pregunta nada más?
- Melania: eso que el aprendizaje cooperativo está basado en... estoy leyendo lo que puse, en el trabajo en grupo, mmm, en el que los alumnos tienen que trabajar para conseguir ciertos objetivos y....
- Katherine: ¿nombraste a algún autor ahí?.
- Melania: sí.
- Yohaly: yo Azañato.
- Aroa: yo también nombré a Azañato [risas].
- Melania: En esta había que diferenciar lo que era aprendizaje cooperativo de lo que es aprendizaje grupal. Y también lo nombré.
- Yohaly: yo lo diferencié con el aprendizaje colaborativo, que es lo mismo, ¿no?
- Melania: no sé porque por ejemplo, en el cooperativo todos los estudiantes aportan algo para después llegar a una conclusión final, sin embargo en el grupal...
- Yohaly: pone que en el colaborativo aparte de trabajar en grupo necesita la ayuda del profesor.
- Katherine: yo puse como que es más cooperativo, no tan competitivo, como a lo mejor son ... [inaudible].
- Melania: Vale. Bueno pues la primera parte de la pregunta estaría más o menos ya definida. Y ahora, ¿qué es el grupo de investigación?
- Katherine: yo ahí nombré a Sharron y a Kabán.
- Melania: ¿y que decía él?
- Katherine: ¿Kabán?
- Melania: [asiente con la cabeza].
- Katherine: que... este método consiste en estructuras las clases de manera que los estudiantes consigan trabajar en grupo, conseguir ayuda, los mismos estudiantes son los que deciden libremente, que cada grupo trabaja sus temas, o sea explica más menos cómo es ese aprendizaje cooperativo, cómo se desarrollaría.
- Melania: en esta yo puse más o menos en lo que consistía el grupo de investigación.

- Aroa: es que esta pregunta era toda de definir, porque después lo de qué es el método de proyecto tenías que poner que era un método de estrategia y todo eso
- Katherine: yo al principio lo definí.
- Melania: y luego la última parte eh... es el método de proyecto, esta no sé.
- Katherine: Ahí también definí.
- Melania: es que yo en esta definí el proyecto que nosotras estamos llevando a cabo en las prácticas.
- Yohaly: yo definí cuando utilizamos el método de proyecto como estrategia, de las dos formas.
- Katherine: se supone que eso es la metodología, ¿no?
- Melania: es que eso es lo que no tengo claro
- Katherine: sí, porque él dijo [refiriéndose al profesor] que lo de después era ya la metodología. Y yo creo que eso sí que lo tengo bien.
- Aroa: ¿el qué?
- Melania: la tercera parte de la segunda parte de la segunda pregunta.
- Aroa: ah, yo puse, o sea, lo que era la metodología de los proyectos.
- Katherine: ¿y aquí pongo lo del enfoque globalizador y relacional?
- Aroa: tía pero eso era más de la primera pregunta.
- Katherine: pero tiene que ver con el método de proyecto. No sé, eso lo saqué de lo que pasaron por correo.
- Melania: no sé yo creo que eso deberíamos preguntarle [haciendo referencia al profesor] que a qué se refiere exactamente...
- Yohaly: para estar más seguras.
- Melania: sí. Y luego, por último, en la pregunta tres.
- Aroa: de esa pregunta yo no hice mucho.
- Melania: ¿criterios para construirlos? según Aguado dice que los proyectos deben ser heterogéneos, eh, luego, el número de miembros de 5 personas y da una razón que si son menos personas habrá una escasez de información, sin embargo si son más de 5 habrá una saturación y por lo tanto no se puede llegar a un consenso. Luego, los roles lo de secretaria, coordinador, ... Hay un artículo de Juan Manuel Escudero que también lo define bastante bien, y después la funciones...
- Aroa: ¿esa pregunta te ocupó tanto?
- Melania: sí.

- Aroa: ¿cuánto?
- Melania: dos hojas también.
- Aroa: “chuss”, de esa pregunta casi que no encontré nada.
- Melania: y después también las funciones de cada uno.
- Katherine: yo encontré de Pérez Fucola no se quién es este, que lo habla súper bien. o sea, describe a la perfección, ¿sabes? lo que tiene que ser heterogéneo y todo eso y también da como diferentes tipos de grupos, ¿sabes? del mismo grupo, o sea que pueden ser heterogéneos pero en otros a lo mejor solo ocuparía las mismas sesiones que está el grupo base que ese si tiene que durar todo el ciclo el mismo grupo, pero que también se puede intercambiar, diferenciando alguna sesión diferente y lo explica muy bien aquí.
- Melania: vale. Nada, es que esta más bien es de buscar información y definirla, porque...
- Yohaly: lo que podemos hacer es empezar.
- Melania: vale. Pues empezamos todas la primera.
- Yohaly: sí, yo apuesto por el Katherine o por el tuyo.
- Katherine: no, del mío no.
- Yohaly: el de Aroa, es verdad.
- Melania: pues vamos a poner todos los documentos en los anexos.
- Yohaly: ¿te lo mando por correo?
- Aroa: yo se lo mandé a Yohaly el mío.
- Melania: a ver... Cada anexo que vaya en una página diferente.
- Aroa: sí, pero al final...
- Katherine: y hay que ponerle el nombre a cada uno.
- Melania: vale.
- Aroa: voy a preguntarle una cosa al profesor.
- Yohaly: ya te envié el mío y el de Aroa.
- Melania: vale. Si quieres cópialo en el Drive.
- Katherine: los anexos también van en orden, ¿no?
- Melania: sí, quedan más...
- Yohaly: eh...bibliografía.
- Aroa: sí, bibliografía... Eso es lo que puse, ¿y entonces tía?
- Yohaly: tía no me deja seleccionarlo.
- Katherine: ¿no hay mucho espacio de arriba a abajo?

- Melania: sí, pero ya después, ... eso es ya darle formato, se iguala todo y ya está.
- Aroa: ese es el mío, ¿no?
- Yohaly: sí.
- Aroa: chos, que larguito,¿no?, jajaja.
- Melania: muy bien.
- Aroa: comparado con el de ustedes... -[una compañera estornuda]-Salud mi niña.
- Yohaly: Meli, ¿quién copió eso? porque sí que tiene faltas.
- Aroa: ¿quién?
- Melania: son autores casi todos.
- Aroa: ¿quién es?
- Yohaly: yo estoy siguiendo para abajo.
- Aroa: ¿es el de Katherine ese?
- Yohaly: ¿por qué sala abajo eso de pregunta uno?
- Katherine: el mío no es porque eso no es mío.
- Melania: ¿anexo 2 quién sería?
- Katherine: creo que yo.
- Yohaly: ya copié el de Aroa.
- Melania: ¿van por orden?
- Aroa: tía mis faltas..., yo tengo algunas faltas porque puse palabras pegadas sin querer.
- Yohaly: voy a copiar el de Aroa, ¿lo borras entonces?
- Melania: va primero Katerin, Aroa y después tú [refiriéndose a Yohaly].
- Yohaly: ¿a Katherine ya la pusiste?
- Katherine: No.
- Melania: No.
- Yohaly: Pues quito el de Aroa entonces.
- Aroa: O ponlo arriba tía.
- Yohaly: vale ya quité el de Aroa.
- Aroa: tía pero a lo mejor tú tienes alguna... Katerin, a lo mejor en la pregunta 1 tú tienes algo bien.
- Melania: es que son todo estrategias...
- Aroa: ¿pusiste todo estrategias [refiriéndose a Katerin].

- Katherine: al principio no.
- Melania: Pero de lo que habla es de esto, mira [le muestra algo en la pantalla del ordenador]. La secuenciación del currículum, que eso es lo que vimos en la práctica, no tiene nada que ver con lo de la teoría.¿ tú a lo que te referías con esto por ejemplo, es que a los contenidos que se dan en primero tienen que ver con lo de segundo...?
- Katherine: unjú.
- Melania: ¿sabes que tienen que ver con una continuidad? ya que de lo que se habla es sí, por ejemplo, para decirlo más claro si por asignaturas o por proyectos, integrando o todo por separado... Es de lo que trata la pregunta.
- Aroa: ¿cuándo hay que enviar online la forma grupal? la tarea ya está puesta creo, ¿no ponía tarea 2?
- Melania: no lo tienes fuera de PDF, ¿no? [refiriéndose a Katerin].
- Katherine: creo que no.
- Aroa: tía estás loca.
- Melania: ah bueno, sí me deja.
- Yohaly: ah, ¿estás poniendo cada pregunta...?
- Melania: o sea, cada anexo es el trabajo de cada una.
- Yohaly: ¿pero que estas poniendo? ¿cada pregunta en una página?
- Katherine: Sí, que quede ordenado.
- Aroa: tía...pero eh.. en cada anexo, ¿cuándo tú pones cada anexo pones un anexo y el de todo, otro anexo y el de todas...?
- Melania: sí, a ver, mí anexo con todas mis preguntas, tu anexo con todas tus preguntas.
- Aroa: sí, pero ibas a poner en cada página un... una pregunta
- Melania: sí.
- Aroa: ¿y si sobra un cachazo?
- Yohaly: pues pasas a la siguiente.
- Aroa: yo lo haría si fuera...
- Katherine: bueno...
- Melania: bueno, ya se mira el formato al final cómo queda y ya... Vale ahora sería... Vale, ese sería el anexo ...
- Aroa: Melania... ¿no estás copiando y pegándola?
- Katherine: sale un poco..

- Melania: sí, pero al estar en PDF también me copia el número de la página.
- Yohaly: tía ¿y no puedes quitar el PDF? [refiriéndose a Katerin].
- Aroa: y... ¿si lo haces en Word en tu casa?
- Katherine: sí, pero tendría que pasarlo todo...
- Aroa: ¿Y si a lo mejor lo pones en el ordenador de Yohaly?
- Melania: si lo quieres intentar.
- Katherine: ¿Pero está muy mal?
- Melania: No, lo que sale es el número de la página y más o menos mirarlo por encima y volverlo a poner, porque es que no veo de otra.
- Katherine: sale esto [muestra el ordenador a Melania]. Y nada más.
- Melania: sí, sí.
- Yohaly: ¡qué calor hace aquí!
- Aroa: ¿lo estás viendo?
- Melania: vete tú copiando tu parte y yo voy copiando la mía. [refiriéndose a Yohaly].
- Yohaly: vale.
- Katherine: eh...pongo eso en negrita, ¿no?
- Yohaly: Pongo esto en anexo... Vale, ya copié mi parte, 22 páginas llevamos.
- Aroa: sin escribir nada todavía, 22 página así por la cara.
- Yohaly: y falta poner el tuyo que tiene otras 10. ¿Por qué no me sale la letra en negrita?... ¿Esto qué es?
- Yohaly: Patri, me estás echando esto para abajo, tío. [risas].
- Katherine: ah.... se siente...
- Katherine: ¿te lo estás bajando?
- Yohaly: [susurra algo inteligible].
- Aroa: no... Que no era control N...
- Katherine: no escuchas... [risas].
- Aroa: en el Drive es distinto.
- Yohaly: ¿dónde empezaba?... Esta es la primera pregunta, la segunda empieza en “qué es el aprendizaje...”, ¿no?
- Katherine: ¿con quién estás hablando?
- Aroa: sí, esa es la segunda. Pero tiene más preguntas.
- sí, pero yo la hice separadas... 35 páginas ya.
- Yohaly: ¡Ay, espérate! yo no puse cada pregunta en una hoja. ¿las pongo?

- Melania: sí, hay que poner las de Aroa también.
- Katherine: ¿cada pregunta en una hoja?
- Yohaly: ah, ya decía yo, todo esto aquí pegado qué es...
- Aroa: Pero es que yo.... es que Katherine te lo está desordenando tía.
- Yohaly: ya es que mira, mira, mira, ahora vuelve a bajar.
- Katherine: Yohaly, deja de quejarte.
- Yohaly: tía es que... no puedes arreglar nada porque me lo estás desordenando todo... Mira, mira, mira, ya me lo borró. Lo de anexo de Aroa ya se lo llevó para arriba. ¡Ay mi madre!
- Aroa: ¿dónde lo puso? ¡Ay Dios! [risas]
- Melania: ¿y ya están todos? ¿los cuatro documentos pegados ahí?
- Yohaly: sí, están todos, pero cuando ella termine [Katherine], voy a poner uno en cada página.
- Melania: eso en cualquier momento se hace. Para ponernos ya con las preguntas porque
- Katherine: ¿puse “prelaciones”?
- Yohaly: avisa cuando acabes.
- Melania: ya después eso al final se mira, y se pone todo bien porque si no al final vamos a perder un montón de tiempo.
- Katherine: ya está, creo.
- Yohaly: yo ahora pongo las de Aroa, choosss, Aroa, tienes todo en negrita.
- Aroa: no, perdona...
- Melania: el anexo III, ¿de quién es?
- Yohaly: De Aroa.
- Katherine: De Aroa... ¿González era?
- Melania: Santana.
- Aroa: Santana
- Katherine: y ¿González?
- Aroa: sí. Pero ya lo puso Yohaly. ¿lo estás poniendo en el índice?
- Katherine: sí, bueno ahora... ¡qué calor! ¡mi madre! Esto en la Laguna nunca se ha visto.
- Aroa: La Laguna es extremista.
- Yohaly: tía...
- Katherine: pero es que es raro aquí en la Laguna, ¿sabes?.

- Yohaly: Aroa...
- Aroa: tía, borra lo de la bibliografía. O sea, ¿en mi anexo hace falta que ponga la bibliografía que yo puse?
- Melania: no, porque eso va en la pregunta, o sea, la bibliografía va...
- Aroa: pero...
- Melania: Va en cada una de las preguntas.
- Aroa: o sea, ¿lo borro del anexo? ¿y ustedes lo borraron?
- Melania: sí.
- Aroa: pues bórralo [refiriéndose a Yohaly]... ¿pero ustedes la pusieron en la pregunta? ¿o la pusieron al final? Porque no lo sabía.
- Melania: yo lo puse al final, pero hay que ponerlo en la pregunta en el grupal.
- Katherine: mira... ¡qué feo queda eso entonces!
- Aroa: eso es para que sepa exactamente de dónde lo sacaste, de la pregunta esa.
- Melania: exacto.
- Katherine: pues yo no me acuerdo.
- Melania: ¿pero pusiste bibliografía?
- Katherine: puse bibliografía pero...al final, o sea, de cada cosa, pero yo no sé a lo que pertenece cada una.
- Yohaly: ya está.
- Melania: vale, vamos a ponernos con la primera porque si no... A ver, la primera parte ¿cómo presentar al alumno lo que queremos enseñar?
- Yohaly: ¿cómo se puede...? Lo dijiste rápido.
- Melania: lo primero es tener claro de qué se está hablando.
- Aroa: ¿pegaste lo tuyo? ah, que está en el anexo. ¿dónde está el de Melania?, Mira a ver dónde está.
- Melania: entonces tenemos claro que la primera pregunta está hablando de si es el globalizado o atomizado. Entonces vale, hablamos de esos dos.
- Aroa: ¿Y no hablamos del currículum integrado?
- Katherine: es que él dijo eso [refiriéndose al profesor].
- Aroa: integración.
- Melania: claro, integración de las asignaturas.
- Aroa: y de la globalización.
- Katherine: a ver...
- Melania: tienes dos formas de hacerlo.

- Aroa: Sí, el atomizado y el otro.
- Melania: Vale, pues dentro de ahí,.. entran por ejemplo los proyectos o la forma, que sería la segunda parte de la pregunta.
- Yohaly: Katherine, te falta... [risas].
- Katherine: como te caigas al piso... [risas].
- Aroa: pues entonces cuando tú hables de eso [refiriéndose a Melania], pon cosas de las que yo tengo, ¿entiendes lo que te digo?
- Melania: es que yo creo que hay que poner lo que tu pusiste de eso y lo que yo puse de eso, y ya a partir de ahí sacar una conclusión.
- Aroa: sí, pero eso hay que ordenarlo, porque tú lo estructuraste en el atomizado y en el otro.
- Melania: claro, pero en la primera parte de la pregunta, tu hablaste de esto, esto y esto, y a partir de ahí se redacta.
- Aroa: ya, pero puedes pegarlo y a partir de lo pegado lo redactamos.
- Katherine: tío, esto es un rollo en verdad.
- Yohaly: yo creo que eso sobra.
- Melania: ¿el qué?
- Yohaly: lo que estás seleccionando.
- Melania: no porque ahí es cuando introduces lo que es el currículum.
- Aroa: y en la segunda parte de la primera que dice que las estrategias a la que se refiere son las estrategias ¿de qué?
- Melania: de cómo enseñar los dos tipos de ...
- Aroa: vale, lo de los modelos.
- Melania: por ejemplo, trabajar por proyectos...
- Aroa: sí, es verdad. Sí, sí. Yo eso lo puse... Es que escuché a los del grupo de al lado y es como que me confundí con una cosa.
- Katherine: tengo sueño.
- Melania: a ver... lo primero que hay que tratar es que hay dos tipos para hacer...
- Yohaly:¿estás redactando?
- Melania: No, todavía no estoy redactando estoy haciéndolo por puntos.
- Katherine: ¿cómo se llamaba ato...?
- Yohaly: atomizado. Te va a salir que está mal escrito.
- Aroa: porque pone “glabalizado”

- Melania: vale, después se va a tratar tanto en uno como en otro, ¿no?, y luego se trata el atomizado.
- Profesor: ¿cómo va la cosa?
- Todas: bien.
- Profesor: ¿seguro?
- Katherine: bueno...
- Profesor: cuéntenme la primera pregunta, ¿por dónde van los tiros? ¿la habían enfocado bien o desenfocada?
- Melania: mitad y mitad.
- Katherine: eh... yo la tenía desenfocada.
- Yohaly: yo también
- Profesor: ¿tú también?
- Yohaly: yo porque no puse estrategias directamente.
- Profesor: ¿pero estrategias de qué?
- Yohaly: para enseñar al alumnado
- Profesor: es que eso en todo caso iría en la segunda pregunta, pero que tampoco les pregunto que me digan qué es una estrategia de enseñanza o por el estilo, sino ya les digo, hay un modelo de aprendizaje cooperativo que tiene varias estrategias y sobre eso incluso les dije que podrían añadir alguna más (la resolución de problemas, o lo que sea).Entonces, ¿qué van a poner en la primera pregunta?
- Aroa: lo de globalizado y atomizado.
- Profesor: sí, pero primero tienen que hablar de los dos códigos, el de la especialización y el de integración, qué es cada uno de ellos, pros y contras, ventajas e inconvenientes, y demás. Y luego ya entramos en modelos y estrategias, son dos cosas.
- Aroa: o sea, lo de la integración curricular.
- Profesor: claro.
- Aroa: vale, entonces eso es lo que yo tengo.
- Profesor: primero qué es, ¿no?. Hay dos maneras de organizar el currículum, pues cuáles son, por qué se caracterizan, ventajas e inconvenientes de cada una de ellas y tal... Y luego, aclarado eso, decir, bueno cómo se puede llevar a la integración ya a la práctica, y estamos ya en la segunda parte que son los modelos.

- Katherine: Ventajas e inconvenientes.
- Melania: vale, entonces tendríamos especialización e integración.
- Yohaly: yo copiaría tal cual lo que tiene Aroa aquí. Este parrafito que está aquí.
- Melania: vale, pues ve copiando y ahora lo leo.
- Katherine: ¿dónde lo copio? ¿en la tercera línea?
- Melania: eh...
- Aroa: sí, en verdad las cuatro meternos en el Drive es una locura...
- Melania: espera, espera, espera.
- Aroa: se desordena todo.
- Melania: ummm, vuelve hacia atrás y deja lo de especialización y globalización.
- Katherine: ya
- Melania: y ahora cópialo debajo... Y ahora habría que dar una definición de especializada, ¿no?
- Aroa: ¿Y la de integrada ya la pusiste?
- Katherine: sí.
- Yohaly: esa nadie la puso [refiriéndose a la especializada].
- Katherine: pues se complementa una.
- Melania: ¿de especializada?
- Aroa: Claro, hay que ponerla, si no está pues.. ¿tú la pusiste? [refiriéndose a Yohaly].
- Yohaly: Yo no.
- Katherine: No sé.
- Yohaly: Trabajar así con este calor me agobia.
- Aroa: Yo quiero ir a la playa.
- Melania: Vale, después esto se podría citar... Cuando se trate las ventajas y desventajas se puede poner esto [señala al ordenador].
- Yohaly: ¿Tú lo tienes?
- Melania: ¿Lo de las ventajas y desventajas? sí.
- Katherine: lo pegué debajo.
- Aroa: Eh.. ¿dónde?
- Yohaly: léela rápida.
- Aroa: La interdisciplinariedad...
- Melania: Vale.
- Yohaly: Acuérdate de poner la misma letra.

- **Melania:** sí ya después el formato ya...
- **Katherine:** tío es la primera vez que lo tengo todo mal.
- **Aroa:** y eso que pusiste como 50 páginas de la primera. ¿cuántas hiciste?
- **Katherine:** No, dos y algo.
- **Melania:** Vale, y aquí faltaría lo de ...
- **Aroa:** Tía yo no puse mucho en casi ninguna pero lo que puse es como... lo que es, solo que poquito [risas].
- **Katherine:** Espero que no me suspenda, ¿no?
- **Melania:** ¿buscaron lo de la especialización del currículum?
- **Yohaly:** ¿tú no lo estabas buscando? [haciendo referencia a Katherine].
- **Katherine:** No, yo lo estaba buscando en mi proyecto, pero no.
- **Aroa:** espera que lo busco.
- **Yohaly:** yo lo busco aquí. ¡ay, tengo poca batería!
- **Aroa:** pues después de las prácticas te pones detrás.
- **Yohaly:** ahora los cargadores están usados.
- **Aroa:** ¿cómo era?
- **Katherine:** Eh... especialización.
- **Aroa:** Sí, ¿pero de qué?
- **Katherine:** del currículum.
- **Yohaly:** lo busco yo aquí.
- **Melania:** entonces sería, Según Margarita
- **Aroa:** no sé si... esto no se centra en la especialización del currículum, se centra en plan en lo que está especializado el instituto.
- **Melania:** No.
- **Aroa:** Psss, es que...
- **Melania:** entonces por ahora tendríamos según Margarita Patner, el currículum es la organización del conocimiento, actualmente se puede plantear de dos formas. La especializada y de la forma integrada. Después daríamos las dos definiciones, luego ventajas y desventajas, ¿no?
- **Aroa:** sí, pero... claro, a lo mejor lo buscamos en la bibliografía que el puso...
- **Katherine:** pero dijo que ventajas y desventajas de la integración y del otro, ¿cuál era?
- **Melania:** bueno pero esto también se puede hacer.

- Katherine: ¿qué es la integración y la especialización? ¿la diferencia entre esos dos?
- Yohaly: Dios que calor hace...eh...
- Aroa: es que mira, la bibliografía que el puso sale la integración del currículum, las funciones de la globalización y la enseñanza, y la globalización y el currículum integrado... O sea que no sale nada de la especialización. Entonces en la bibliografía de él no lo podemos buscarlo, tenemos que buscarlo en internet, a no ser que esté en el libro de él, que en el libro de él puede que esté porque pone la organización del currículum. ¿Tú miraste el libro de él, Melania?
- Melania: unjú.
- Yohaly: ¿y lo ponía?
- Melania: hablaba de...
- Aroa: ¿pero lo miraste por internet?
- Melania: No, en internet... No, hablaba de... O sea, miré el libro pero por internet.
- Aroa: ¿tú tienes el libro de él ahí? ¿no? [refiriéndose a Katherine].
- Melania: No.
- Aroa: ¿Él no te lo pasó por pendrive su libro?
- Katherine: ¿qué eran? ¿dos capítulos solo?
- Aroa: tres.
- Katherine: solo tengo dos.
- Melania: yo tengo 3, qué era la organización del currículum, de la enseñanza...
- Aroa: ¿Y tú hiciste el trabajo con esos tres capítulos?
- Melania: Sí, y en internet.
- Aroa: Pues mira...Pero si la primera pregunta la tienes mal no creo que esté ahí, ¿no?, si lo hizo a través de eso.
- Melania: No, lo hice de aquí y de internet.
- Katherine: Pero puede que a lo mejor no haya cogido la información que es, sino que se fue por otro lado, como yo.
- Melania: Vale, la especialización.
- Yohaly: ¡Ay mira! aquí está lo de integración.
- Aroa: Sí, pero de integración lo tenemos ya... bueno, si podemos poner algo de ahí...
- Melania: ¿Pero estás buscando en el PDF de él?

- Yohaly: Mira, aquí sigue con la integración y todo eso. Estoy buscando lo de especialización.
- **Melania: Deja un momento.**
- Aroa: ¿tú lo buscaste en internet para mirarlo? Es que yo lo busqué y me salió en plan....
- Yohaly: Ah, mira aquí, copia.
- Aroa: Mira, lo encontré, son dos páginas. Mira, dice, plantea su propuesta para recuperar los centros de especialización curricular.
- Yohaly: ¿eso eson los peligros de los centros?
- Aroa: De la especialización curricular. O las desventajas de la especialización... Mira ya, especialización curricular, mira, los centros docentes en virtud de... encontré esto y este cachito [muestra al resto].
- **Melania: ¿Me lo puedes enviar por correo?**
- Aroa: ¿Cómo tía?, búscalo en... pon en internet “especialización curricular” y te digo la página que es... ¡qué calor! A ver cuál es... de los centros... [susurros inaudibles]. ¿qué puso ella? [refiriéndose a Melania], mira, no te sale lo mismo que a mí... Por tener algo y ahora miramos cómo lo redactamos.
- Yohaly: ¿Dónde lo pongo?
- **Katherine: Aroa, no me pises... ¿pero lo copiaron tal cual?**
- Yohaly: Me queda poca batería así que...
- **Katherine: Pero hay que cambiar las palabras y eso, ¿no?**
- **Melania: No, pero de eso hay que extraer el significado...**
- Aroa: ¿Cómo?
- **Melania: O sea, tú no puedes copiar tal cual esto...**
- Aroa: Claro que no.
- **Melania: Entonces hay que extraer el significado.**
- Aroa: ¡Qué silencio de repente!... Este tiempo no ayuda... Afuera está peor.
- **Katherine: A mí me está dando una fatiguita.**
- Aroa: Tía, todos los días me pongo pantalones cortos, y hoy que hace calor...
- Yohaly: bueno, lo pasamos a tu correo.
- Aroa: Si lo tienes tía, en el anexo tiene que estar.
- Yohaly: Si no está los ponemos.
- Aroa: ¿Tú lo borraste del anexo?
- **Melania: No, yo no.**

- Katherine: ¿subiste los anexos? ¿todas?
- Aroa: ¡Ay Dios, no! La una y la dos sí, ... [risas]
- Yohaly: ¿La tercera también? Lo voy a mirar.
- Katherine: Lo que yo no sé si traje pendrive... Yo no he empezado a estudiar todavía...
- Melania: ¿de quién es el proyecto...para que las clases se constituyan...?
- Yohaly: ese es el mío, creo, ¿no? No, ese no es mío porque yo no puse bibliografía.
- Aroa: A ver...ese es mío, es mío ese.
- Katherine: ese tiene que ser tuyo porque yo la mía no la puse así.
- Aroa: es mío, a ver... Sí, sí, este es el mío.
- Melania: Pues vamos a hacer hoy... Ahora hay que hacer la conclusión general de todo el proyecto.
- Aroa: Pero ¿ya las preguntas las tienes?
- Melania: Claro, que fue lo que estuvimos hablando en clase.
- Aroa: Sí, pero ¿las terminamos?
- Melania: No, pero falta una o dos. Pero ya terminar esto ahora y...
- Aroa: ¿Cómo?
- Melania: O sea, para terminar ya lo común.

Sesión II: Lunes 24 de abril de 2017.

- Melania: Pues lo que hacemos es que cada una me lo pasa al correo.
- Aroa: ¡Tú lo tienes tía! En el anexo tiene que estar.
- Yohaly: Si no está, lo pasamos.
- Aroa: ¡Hablan mucho!
- Yohaly: ¿la gente?
- Aroa: Sí [risas]. Tú los borraste del anexo, ¿no? [refiriéndose a Melania].
- Melania: No, yo lo que hice fue coger los trabajos, lo que va en la parte de los anexos.
- Katherine: ¿Y el mío?
- Melania: Déjame mirar.
- Aroa: ¿Cómo que el tuyo? ¿El tuyo es especial?
- Katherine: Lo que yo no sé si traje pendrive.
- Aroa: ¿Ya empezaste a estudiar? [refiriéndose a Katherine].

- Yohaly: ¿Cuándo empezaste? [refiriéndose a Katherine].
- Katherine: ¡¿Qué voy a empezar a estudiar?!
- Yohaly: oh, que todavía no has empezado.
- Katherine: No
- Yohaly: ¿Cuándo empiezas? ¿la próxima semana? ¿sí?
- Katherine: Venga, la próxima semana, venga, va.
- Yohaly: ¿Es enserio?
- Katherine: Sí. ¿Por qué?
- Yohaly: Estoy agobiada yo ya. [risas].
- Katherine: Con que empiece el 1 de mayo está bien.
- Yohaly: Hoy es 28 de abril. [risas]
- Katherine: Todavía hay tiempo.
- Aroa: El tema 1 de... derecho que es 1 página por delante.
- Katherine: ¿De qué, de derecho?
- Aroa: Que es una página por delante tampoco te creas.
- Melania: Estoy con el proyecto de quien es “para que las clases se constituyan...”
- Yohaly: Ese es el mío. Mi nombre está en la parte de abajo, creo, ¿no?.
- Yohaly: Eh... no ese no es mío porque yo no puse bibliografía.
- Aroa: A ver, ese es mío, a ver, sí.
- Katherine: Ese tiene que ser tuyo porque yo la mía no la puse así.
- Aroa: Es mío. Sí, a ver, espérate, deja ver la pregunta, sí, sí, este es el mío.
- Melania: Pues vamos a hacer hoy....
- Katherine: ¿La misma tabla?
- Melania: Hoy lo que hay que hacer es la conclusión acerca del proyecto.
- Aroa: Pero ¿ya las preguntas las tienen?
- Melania: Claro, que fue lo que estuvimos hablando el otro día.
- Aroa: Sí, ¿pero las terminamos?
- Melania: No, pero faltan algunos esos, pero quiero terminar esto ahora porque es la parte ya común.
- Aroa: ¿Cómo?
- Melania: La parte común para ya tenerlo terminado.
- Aroa: ¿Y las preguntas no las terminamos?
- Melania: Sería cada una mirarlo y completarla si cree que hay algo que ...

- Aroa: ¿Pero las pusimos?
- Yohaly: ¿Dio tiempo a hacerlas todas?
- Katherine: No, en verdad no.
- Melania: Las hablamos todas.
- Katherine: Las hablamos pero no ...
- Melania: Están ya redactadas.
- Yohaly: ¿Y tú las fuiste poniendo?
- Melania: Están ya redactadas en el drive. Lo que falta es que cada una se meta y mire a ver si quiere poner, quitar o... Entonces, hoy una conclusión acerca del proyecto.
- Katherine: ¿Cada una da su opinión?
- Melania: Conclusiones a cerca del proyecto.
- Yohaly: Entre todas. O sea, hablar en general.
- Melania: ¿Qué hacemos? ¿Lo hacemos por preguntas? ¿o en general?
- Katherine: Yo creo que pregunta, ¿no?
- Yohaly: Yo creo que también.
- Katherine: Para que sea más organizado.
- Aroa: El proyecto es el más fácil, te lo digo...Bueno, tenía algunas dificultades... Eh... Ah, ya firmó.
- Melania: sencillamente, hacerlo sobre sobre cómo presentar al alumnado lo que le queremos enseñar, cómo enseñarle...
- Aroa: Eh... mira, Yohaly, guarda eso para que no se pierda, ya firmó, ¿tú te diste cuenta?. [refiriéndose a Melania].
- Melania: sí.
- Aroa: Ah.
- Yohaly: ¿Pero qué le dijiste? ¿Qué lo guarde ella?
- Aroa: Sí, para que no se pierda.
- Yohaly: ¿Pero qué se va a perder?
- Aroa: Yo que sé, yo como soy un desastre lo pierdo todo.
- Yohaly: Tú sí.
- Melania: Yo creo que es más fácil contestar a las preguntas que él puso en el proyecto [refiriéndose al profesor]. Y a partir de ahí ir integrando lo que aprendimos... A ver la pregunta sería cómo presentar al alumnado lo que quiero enseñar y cómo enseñarlo... qué modelos...Después, ¿qué más?... Tengo un

- dolor de cabeza... Y ahora del aprendizaje cooperativo. ¿Ustedes qué opinan? ¿es mejor el trabajo cooperativo o el trabajo individual?
- Katherine: Claro.
 - Yohaly: El cooperativo.
 - Aroa: Bueno, yo a veces lo hago más rápido individual. [risas].
 - Katherine: Pero en el cooperativo no solo aprendes algo tú individualmente, sino lo que te puedan aportar otras personas.
 - Aroa: Sí, eso es la teoría. Luego, la puesta en práctica no.
 - Katherine: Yo creo que sí, a no ser que seas muy cabezota y solo sea lo que tú digas.
 - Melania: Sigán, sigan.
 - Yohaly: Puedes nombrar las ventajas y las desventajas. [refiriéndose a Melania], que también es bueno ser individualista.
 - Katherine: Desventajas pues que es más complicado ponerse de acuerdo a la hora de elegir solo una idea.
 - Yohaly: solo cuentas con tu opinión, ¿sabes?
 - Aroa: Y que, a veces solo trabaja uno, porque en este caso la que está trabajando es Melania. [risas].
 - Yohaly: Bueno, en el grupal el trabajo es compartido.
 - Aroa: No siempre.
 - Katherine: Pero se hace más ameno, ya que si lo haces tú sola lo tienes que hacer todo tú, en cambio si lo haces con otra gente...
 - Melania: Si tienes algo mal también puedes apoyarte en la idea de tus compañeros y a partir de ahí cambiar lo aprendido.
 - Katherine: Claro, claro.
 - Yohaly: Comparar, contar ideas.
 - Melania: Y después, ... es que la tres, sobre los grupos cooperativo, cómo constituirlos, número de miembros, permanencia del grupo.
 - Aroa: ¿Pero él puso cuántas páginas tiene que tener cada pregunta? O sea...
 - Melania: ¿Cada pregunta? 2 mínimos.
 - Aroa: No, la conclusión, ¿cuánto?
 - Melania: Tenemos que poner las preguntas,... Y luego la última pregunta era esa, pero es que esa es teórica.
 - Katherine: Es que es por eso.

- Yohaly: ¿Le preguntamos? [refiriéndose al profesor].
- Katherine: Sí, sí, vamos a preguntarle, porque...
- Melania: O simplemente coger los datos teóricos y como son conclusiones a cerca del proyecto, pues... hablar de esos datos teóricos.
- Aroa: ¿Y no tendríamos que nombrar a autores en la conclusión?
- Katherine: No. Es conclusión, ¿no? se supone que es de nosotras.
- Yohaly: Profesor.
- Profesor: Dime.
- Melania: En la conclusión final del proyecto, también tenemos que integrar a los autores, o simplemente nuestra visión.
- Profesor: No, esa parte no, esa es su opinión.
- Aroa: ¿Y cuánto más o menos tiene que ocupar más o menos?
- Profesor: ¿Han visto alguna limitación de párrafos?
- Aroa: Sí, en las preguntas 2.
- Katherine: Y si para sacar la conclusión de alguna pregunta que esté teórica, más de desarrollo, ¿cómo hacemos? porque ¿cómo podemos opinar de algo que es una definición simplemente?, Por ejemplo la primera.
- Melania: Por ejemplo, en la pregunta 3 nos pide el número de componentes del grupo, la permanencia... Y claro, ...
- Profesor: Más teórico no, no estás utilizando bien la palabra teórico. Por ejemplo, con los criterios de agrupamiento del alumnado, ¿hay homogeneidad o heterogeneidad en el grupo?
- Melania: Ah, vale, vale.
- Profesor: Sobre el número, 2, 3, 4,5... Sobre la permanencia, si ir cambiando de curso, etc.
- Melania: Vale, pues entonces,...Yo diría heterogéneo porque se pueden complementar unos y otros.
- Katherine: Ya, pero también ten en cuenta que si es heterogéneo son diferentes...
- Yohaly: Niveles.
- Katherine: Claro, y también culturales,... Porque homogéneo puede ser de la misma cultura y es más fácil.
- Aroa: O del mismo nivel... Yohaly te vas a cargar eso.

- Melania: O sea, si son heterogéneos es más difícil entenderse, pero si son homogéneos, se van a ...
- Katherine: Si son homogéneos yo creo que tienen otra mentalidad. Si sin heterogéneos a lo mejor no aprendemos tanto unos de otros.
- Aroa: O sea, parte y parte.
- Melania: Luego, sobre la permanencia, yo creo que... mejor cambiando, porque si siempre estás en el mismo grupo siempre te van a aportar lo mismo.
- Katherine: Vale. es que diferente grupo, más diversidad, más capacidad de diferentes ideas.
- Yohaly: Pero también puedes encontrarte con un grupo que no te apoye tanto.
- Katherine: Pero ya tienes una visualización de cómo a lo mejor trabaja cada uno y a lo mejor ya sabes...
- Yohaly: ¿Y si te tropiezas con uno que no trabaje nada?
- Katherine: Pues por eso, vas cambiando para saber...
- Aroa: Como hizo Melina [risas].
- Katherine: Ya, pero Melina...
- Melania: Vale, a ver, los criterios,...Después por ejemplo podríamos hablar de la diferencia que existe entre heterogéneos y homogéneos, entre el más aventajado y el menos aventajado, quizás haya una distancia tan grande que cuesta superarla.
- Aroa: Sí, pero eso ya lo pusiste, ¿no?
- Melania: Sí, pero también podemos decir, que por ejemplo, el que vaya más aventajado, al final van a hacer que haga el proyecto él, porque por ejemplo , si el que más problemas tiene es... o sea, le va a costar hasta comunicarse, porque a lo mejor se siente cohibido e intimidado por el que está aportando todo.
- Aroa: Sí, pero el que menos sepa puede también dar otro...
- Melania: Pero quizás a veces también se corta porque ...
- Katherine: Piensa que no puede aportar ...
- Yohaly: O piensa que lo de él no va ayudar en nada.
- Katherine: Hay como una discriminación en los grupos heterogéneos, puedes poner.
- Melania: ¿Algo más?
- Katherine: Yo creo que no, no nos falta nada más.

- Aroa: ¿Y lo de los roles y todo eso? ¿La pregunta 3 no teníamos un montón de cosas?
- Katherine: Pero bueno, los roles también lo hemos visto.
- Aroa: ¿Y el número de personas en los grupos y todo eso no sale ahí?
- Yohaly: Pero eso va en otra pregunta.
- Melania: Y el número de personas no es opinable, porque...
- Aroa: No hombre, ¿tú cuántas crees que...?
- Katherine: Se nota que cuantas más personas...
- Yohaly: Menos trabajo.
- Katherine: Más fácil será a la hora de ...
- Melania: Sí, pero si supera cierto número...
- Aroa: Bueno, más difícil también para que se pongan de acuerdo.
- Katherine: Claro, cuantas más personas más se pueden poner de acuerdo, cuantas más personas es más complejo hará a la hora de intercambiar ideas, pero también hay más diversidad.
- Yohaly: Es que todo tiene ventajas y desventajas... Y de la primera pregunta ya contestamos, ¿no?
- Melania: Sí, del currículum.
- Aroa: ¿Cuánto te ha ocupado? A ver...
- Melania: Son simplemente notas para ahora en plan
- Aroa: Está bien.
- Melania: Pero ahora lo que escribimos y eso se pone bien.
- Katherine: Bueno, ya es la hora.
- Melania: Se meten en el drive y transcribimos, si alguien piensa que algo no está bien se puede cambiar. agregar.
- Yohaly: Quedar todas a una misma hora.
- Melania: Vale, sí.
- Katherine: ¿Y se va a hacer a larga distancia y todo?
- Aroa: Claro. [risas].
- Yohaly: Mira como si te vas a Cuba, [risas].
- Melania: Pues ya está.

ANEXO I: MELANIA GARCÍA SIVERIO

1. ¿Cómo presentar al alumnado lo que queremos enseñar? ¿Qué modelos y estrategias podemos utilizar para presentar al alumnado lo que queremos enseñar?

Según Margarita Pansza: “el currículum es la forma social de organización del conocimiento”. Actualmente el currículum se plantea de forma tan extensa como inabarcable. En el libro Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado, el autor Jurjo Torres plantea de la siguiente manera uno de los problemas que puede acarrear la imprecisión del currículum:

“No falta quien irónicamente declare que lo único que sirve de conexión entre las distintas clases en un centro escolar son las cañerías de la calefacción o el tendido eléctrico. Pocos estudiantes son capaces de vislumbrar algo que permita unir o integrar los contenidos o el trabajo, en general, de las diferentes asignaturas.”

Si desglosamos esta idea llegaremos a otra que ya planteaba Amador Guarro: si el currículum no plantea un vínculo con el resto del sistema educativo (clases, ciclos e incluso colegios), el alumnado capaz de relacionar los conocimientos será una pequeña élite, y de esta manera estaremos creando un sistema desigual.

El sistema actual plantea un currículum fragmentado en asignaturas, según algunos autores como Amador Guarro, demasiadas para tan corta edad. Otros autores también hablan de las Competencias Básicas y la integración de las Tic's.

El currículum actualmente marca los contenidos teóricos que se han de proporcionar a los alumnos, es una manera de presentar al alumnado lo que se quiere enseñar aunque estos no sean conscientes.

“A través de la evaluación curricular y por las informaciones y resultados obtenidos, se posibilita la realización de los ajustes y adecuaciones pertinentes al plan curricular y con ello se asegura su permanencia y continuidad”. Esta es otra de las citas que se recogen el libro de Margarita Pansza, pero, ¿cómo se puede evaluar si no hay una continuidad y unión en el sistema educativo?, ¿saben los docentes de qué sirven y cómo funcionan las competencias?

Es cierto que se necesita trabajar sobre un currículum globalizado como cita Jurjo Torres, donde todos los docentes sepan cómo trabajar, donde cada profesional pueda adaptarse a las condiciones personales de cada centro, pero existen más métodos para impartir un currículum.

Actualmente el docente se ve limitado a trabajar por materias, donde el niño queda reducido a estas, pero también se puede trabajar por áreas de conocimiento como cita Pansza, donde todas las áreas están comunicadas y el niño sea capaz de establecer conexiones del conocimiento adquirido.

Otro método son los proyectos, donde podemos adaptar el currículum a las necesidades del niño. De esta manera el aprendizaje será más rico y además más ameno, fomentando de esta manera el trabajo cooperativo.

Por último, Torres hace alusión a poder plantear “núcleos” centrados en temas, problemas, tópicos... Lo que obligaría al niño a controlar situaciones de actualidad, geográficas, sociales, políticas... Y es que haciendo una pequeña alusión al señor Amador Guarro, el currículum y los contenidos teóricos deben girar en torno a conceptos inmutables, conceptos que sean polivalentes y no mueran en unos años.

2. Estrategias: ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? ¿Qué es el Grupo de investigación? ¿Qué es el método de proyectos?

Como bien se cita en título del libro: “El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional” de Anastasio Ovejero Bernal, el aprendizaje cooperativo es una nueva forma de enseñanza, que además ofrece más beneficios que el método tradicional.

En el proceso de aprendizaje los niños son el foco del mismo. No se entiende un proceso de aprendizaje con la ausencia de los mismos. Para ello se requiere la participación activa de los mismos como se cita en el libro “El aprendizaje cooperativo en el aula”.

“Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación” por su parte hace alusión a “el aprendizaje cooperativo de una educación de calidad: Cooperar para aprender y aprender a cooperar”.

Para un buen aprendizaje cooperativo primero se necesitan grupos heterogéneos según María José Díaz-Aguado Jalón y a partir de ahí trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.

“El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. David W. Johnson - Roger T. Johnson Edythe J. Holubec.

Para el trabajo cooperativo se crearán pequeños grupos de investigación, los cuales estarán formados por distintos alumnos con distintas capacidades, con el fin de potenciar el resultado final.

Los grupos de investigación no son otra cosa que pequeños grupos de trabajo donde cada alumno desempeñará un papel diferente. Este grupo tendrá un doble trabajo (individual y grupal).

En primer lugar, para el desarrollo del trabajo cooperativo a través de proyectos, será plantear el problema a investigar. Tras tener el problema planteado, serán los niños quienes de forma individual serán los encargados de buscar información sobre el problema o responder a una serie de preguntas planteadas por el docente anteriormente.

El último paso será la puesta en común donde el grupo de trabajo expondrá la información obtenida y se redactará un informe con la conclusión final del grupo (donde entra en juego el papel de el/la secretario/a, pues en el grupo de investigación se le otorgará a algunos miembros el papel de secretario o coordinadores). (Amador Guarro)

De esta manera se consigue que los alumnos con menor capacidad puedan estar a la altura de aquellos que son capaces de llevar un ritmo más alto. Mediante el trabajo cooperativo el docente será capaz de atender a la totalidad de la clase ya que el grupo también sirve para resolver y hacer aclaraciones sobre las posibles dudas que surjan.

El sistema cooperativo es un modelo que sustituye al modelo tradicional, de esta manera el profesor puede investigar temas de relevancia actual, problemas políticos, sociales, problemas habituales... adaptándolos al currículum y de esta manera trabajar de forma interdisciplinar, propiciando así una relación de contenidos entre diferentes asignaturas o campos del conocimiento.

“Gerardo Echeita abre el libro con un capítulo sobre “cooperar para aprender y aprender a cooperar”, donde presenta un buen panorama del sentido y condiciones para el aprender a cooperar. Un segundo capítulo se hace un engarce histórico de los principales fundamentos históricos del aprendizaje cooperativo. Como señala Echeita (p. 37), “la cooperación es un valor social que debería ser transversal en un centro educativo y que se consolida con toda su potencia cuando es una estrategia habitual de trabajo de todo el profesorado”. El aprendizaje cooperativo comporta cambios organizativos en el aula: de una estructura individualista a una cooperativa de la actividad. Grupos de alumnos, heterogéneos en su composición, trabajan para ayudarse mutuamente, contribuyendo al aprendizaje mutuo entre compañeros.” Torrego, J.C. y Negro, A

3. Los grupos cooperativos: criterios para constituirlos, nº de miembros, roles, tipos, permanencia del grupo, ...

Para crear los grupos cooperativo en primer lugar hay que tener en cuenta lo que ya citaba María José Díaz-Aguado Jalón, los grupos cooperativos deben estar constituidos de forma heterogénea. De esta manera las carencias que puedan aparecer podrán ser solventadas por los propios compañeros de trabajo.

También se ha de tener en cuenta el número de participantes pues este debe ser el óptimo para el trabajo grupal. Si el número es demasiado grande será difícil llevar al con centro y por lo tanto obtener una valoración grupal, mientras que si el grupo está compuesto por pocas personas habrá una escasez de información y por lo tanto habrá un vacío que el docente habrá de solventar, ralentizándose así el proceso de aprendizaje. Según los estudios el número óptimo de componentes es de 5 personas entre las cuales se repartirán distintos cargos.

Para el mantenimiento y el orden del grupo se necesitan crear una serie de roles que serán asignados a distintos miembros del grupo:

“Las funciones dentro del grupo: Un aspecto importante en el funcionamiento de un grupo viene dado por el establecimiento y el cumplimiento de ciertas funciones por parte de sus miembros. Un grupo, lógicamente, funciona si todos sus miembros participan de modo activo y comprometido con las tareas y procesos que hay que llevar

a cabo, pero se requiere, además, asumir por parte de algunos de los miembros tareas más específicas: COORDINACIÓN y SECRETARÍA.” Juan Manuel Escudero Muñoz.

El coordinador del grupo:

El coordinador del grupo desempeñará las funciones de liderazgo del mismo, será el responsable de que el grupo funcione y de que haya un buen clima grupal. Entre sus funciones están las de:

- Participar activamente en el grupo como facilitador del proceso de trabajo.
- Preparar y disponer el orden del día de una reunión.
- Recordar compromisos a los miembros del grupo.
- Animar y participar.

El secretario:

La función de secretaría del grupo Dentro de un grupo es conveniente una función consistente en recoger sistemáticamente el trabajo del grupo, sus actividades, sus desarrollos, así como las conclusiones más importantes. Un grupo necesita llevar un diario actualizado de sus sesiones, una especie de memoria escrita del grupo. La función del secretario, por consiguiente, es importante, pues la información que vaya recogiendo de modo ordenado y sistemático puede ser muy útil no sólo para recordar lo que se dijo en un momento dado, lo que pasó o lo que se hizo, sino también para su utilización potencial para la reflexión y evaluación del trabajo que ha ido llevando a cabo el grupo. Esa misma información, bien ordenada y sistematizada, podrá ser empleada para comunicar a otros grupos y al centro en su conjunto cuales van siendo los logros, acuerdos y conclusiones que cada grupo particular va consiguiendo formular. (Juan Manuel Escudero Muñoz.)

Las funciones de coordinador y secretario no deben ser asignadas de una manera habitual y permanente a las mismas personas. Al igual que la permanencia de los grupos pues estos deberán cambiar cada cierto tiempo, pues no es beneficioso trabajar siempre con las mismas personas, recordemos que el trabajo cooperativo tiene como fin aprender y ayudar y es más enriquecedor aprender de distintas personas.

ANEXO II: RODRÍGUEZ GARCÍA, KATHERINE

1. ¿Cómo presentar al alumnado lo que queremos enseñar? ¿Qué modelos y estrategias podemos utilizar para presentar al alumnado lo que queremos enseñar?

Para presentar al alumnado cualquier enseñanza es necesario la organización del curriculum. Por lo que se hablará en primer lugar sobre ello.

Se diferencian dos procesos; la secuenciación y la estructuración del curriculum, desarrollándolos simultáneamente en la práctica.

Por secuenciación, entendido por el orden en que se va a enseñar cada contenido y su desarrollo específico a lo largo de una etapa o ciclo. Debe ser de modo sintético y claro, aunque poco matizado. Se puede establecer dos clases de secuencias: basadas en criterios exclusivamente lógicos y las de criterios de naturaleza psicológica.

En el primer caso, para decidir el orden se utilizan las relaciones lógicas que existen entre los contenidos de cada disciplina, por ejemplo para que el niño pueda sumar primero debe saber y conocer los números. Solo se pueden emplear y aplicar los conocimientos cuyas relaciones lógicas estén bien identificadas y claras.

En el caso de las secuencias de naturaleza psicológica, se recurren al desarrollo cognitivo del alumnado, ocupando los tipos de aprendizaje como los argumentos más importantes para establecer las secuencias.

En el primer caso, se construye una estructura que determina una concepción de la inteligencia o de la cognición en general, que se va desarrollando progresivamente. Este modelo se puede mejorar con aspectos que nos permitan analizar y comprender las realidades socio-naturales que se pueden proyectar sobre problemas relacionados con la vida del propio alumnado.

A lo largo del tiempo se ha ido demostrando que la mejor manera de enseñanza es la enseñanza grupal, a través del trabajo en pequeños grupos, favorece el desarrollo de determinados aprendizajes, como también la organización del tiempo y del espacio.

Para ello hay una serie de estrategias de enseñanza, o sea un conjunto de tareas, actividades o acciones, en el que interviene tanto el alumnado como del profesorado, de distinta naturaleza convenientemente secuenciadas para que se pueda provocar determinados procesos de aprendizaje en el alumnado y, con suerte, también en el profesorado.

Una de las estrategias para cualificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, presenta dos grandes posibilidades:

- Una secuencia, para determinar el orden en que se debe presentar y desarrollar las acciones o actividades.
- En función de cada tipo de secuencia, un criterio claro para seleccionar qué tipo de actividades se debe llevar a cabo.

19

Así se posibilita una consideración procesual de la evaluación que permita corregir a tiempo los errores y reconducir los procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza.

Se puede hablar también de otra estrategia para la enseñanza de conceptos secundarios y abstractos, como la expositiva donde:

- Se presenta una información que debe ser procesada por el alumnado.
- Comprobar que esa información haya sido captada y comprendida.
- Poner ejemplos positivos y negativos para una buena y mejor comprensión.
- Esos ejemplos deben estar relacionados con situaciones reales y no abstractas.

Y para la enseñanza de principios es la estrategia por descubrimiento en el cual:

- Se le ofrece la oportunidad de observar y actuar en las consecuencias y efectos de la actuación.
- Se anticipe a los efectos y compruebe la comprensión de la relación causaefecto.
- Pueda generalizar a partir de un caso particular, ofreciendo nuevos ejemplos.

- Pueda poner ejemplos nuevos sobre la vida real, evitando la abstracción, y anticipando los efectos de la acción.

Autores como Rousseau, ven en el niño el centro y fin de la educación, y piensan que los recursos educativos deben adaptarse a las diferentes etapas de interés y aptitudes de su desarrollo; la educación debe ser gradual. Por lo tanto, el educador debe intervenir lo menos posible en el proceso de la formación del alumno.

Los principios de la didáctica de Rousseau son:

- a. Enseñar por el interés natural del niño y no por el esfuerzo artificial.
- b. Educación activa, o mejor dicho, autoactiva.
- c. Enseñanza intuitiva.
- d. Que en el aprendizaje se vayan relacionando las diversas representaciones que activamente surgen en la conciencia del educando (principio de la correlación didáctica).

Otro autor como F. Froebel piensa que la mejor manera de presentar lo que se le quiere enseñar al alumnado es a través del juego y la diversión, por lo que crea un modelo en el cual centra su atención en el juego, como un procedimiento metodológico principal, creando materiales específicos, denominados “dones” o regalos, con el fin de transmitir el conocimiento.

De este modo F. Froebel percibe la educación como la promotora de la creatividad, la espontaneidad y la libertad del propio niño. Para Froebel los objetivos de la educación implican despertar los aspectos y facultades que el niño trae consigo.

Se basa en principios como:

- La importancia de una educación temprana.
- El valor educativo del juego

Por otro lado, Declory afirma que el pensamiento de los niños es sintético y no analítico, por lo que el aprendizaje de los alumnos se basa en la comprensión y percepción de un todo y van descubriendo los segmentos que lo componen a través del interés generado.

Según Declory el ambiente y el entorno en el cual se desarrolla el aprendizaje debe ser estimulante y también debe facilitar la observación y el propio descubrimiento libre de cada niño.

Le da prioridad al desarrollo biológico y las características de cada alumno.

2. Estrategias:

2.1 ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo es uno de los principales principios que deberían caracterizar al curriculum común.

Este curriculum debe estar basado más en la cooperación que en la competitividad, de modo más abierto y dónde se impliquen todos los valores democráticos, en el cual estará destinada y orientada este aprendizaje de dichos valores en la formación del alumnado, también llamado educación de la ciudadanía.

El aprendizaje cooperativo hace que la interacción entre iguales, es decir, alumno, permita una confrontación de puntos de vista que provoca un conflicto sociocognitivo favoreciendo el progreso intelectual.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener.

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje:

- Los grupos formales de aprendizaje cooperativo
- Los grupos informales de aprendizaje cooperativo - Los grupos de base cooperativos

Según Torrego, J.C. y Negro el aprendizaje cooperativo no es solo una metodológica, sino una “estructura didáctica con capacidad para articular los procedimientos, las

actitudes y los valores propios de una sociedad democrática que quiere reconocer y respetar la diversidad humana”, es una necesidad social de promover las relaciones interpersonales para aprender a vivir sin conflictos.

2.2 ¿Qué es el Grupo de investigación?

Conforme a SHARAN, Y. y SHARAN, S. el grupo de investigación es un método semejante al trabajo por proyectos de primaria o a los créditos de síntesis de secundaria, donde se fomenta la motivación intrínseca. En este método se persigue estos pasos:

1. La elección y la distribución de subtemas. Cada alumno, de acuerdo con el tema general planteado por el profesor, escoge, según sus intereses y aptitudes, un subtema.
2. Todo el grupo de clase trabaja sobre el mismo tema general que propuso el profesor, pero desde diferentes perspectivas y especialidades, según el subtema que haya elegido cada grupo.
3. Se planifica los estudios del subtema: el profesorado y los miembros de cada grupo planifican y determinan los objetivos y los procedimientos que utilizarán para conseguirlos, distribuyendo con la misma el trabajo a realizar.
4. Desarrollar el plan: Por escrito, cada alumno desarrollará su plan de trabajo. En el cuál el profesor simplemente ofrece su ayuda cuando es necesario y sigue el progreso de los alumnos.
5. El análisis y la síntesis: Los alumnos al analizar y evaluar su información obtenida de su trabajo, deberán resumirla y presentarla al resto de la clase.
6. La presentación del trabajo: Una vez ya expuesto el trabajo del alumnado se deberán plantear preguntas, a la cual se le dará una respuesta adecuada a esa cuestión.
7. La evaluación: El profesorado junto con los alumnos deberán realizar la evaluación del trabajo en grupo y su exposición. En la que no será compatible con una evaluación individual posteriormente.

Del mismo modo, Kagan, S, considera que este método consiste en estructurar las clases de manera que los estudiantes puedan trabajar en grupo para conseguir ayudar a los otros estudiantes. En el cuál, son los mismos estudiantes los que deciden libremente los temas que consideran más relevantes para que cada grupo trabaje uno. Cada grupo

trabaja dividiéndose el tema en subtemas que serán desarrollados por cada uno de los componentes del grupo, más tarde cada componente deberá aportar al resto del grupo sus conocimientos sobre el tema.

Por último, la evaluación en la cual Kagan nombra tres niveles; “coevaluación de la presentación en grupo, coevaluación de las contribuciones individuales al grupo y evaluación del material producido por el grupo”

2.3 ¿Qué es el método de proyectos?

Es una opción metodológica cuyo objetivo es organizar los contenidos curriculares que tiene como base el desarrollo de un enfoque globalizador y relacional.

Según Hernández F. esta estrategia organizativa hace que la actividad educativa en la propia clase se organice, para implicar que los conocimientos escolares no se deben articular de forma rígida, por referencias disciplinares preestablecidas.

Se puede producir los proyectos a partir de una situación problemática, un concepto, un conjunto de preguntas, con el objetivo de encontrar la solución.

Conforme con el Instituto de Tecnologías Educativas, dentro del proyecto se pueden distinguir varias fases como:

1. La sugestión: que sería la elección del tema, de la situación problemática, ...
2. La planificación: que es la búsqueda de las posibles soluciones. Dónde se planifican el tiempo necesario y las actividades para el desarrollo de estas soluciones, especificando la organización de la clase, de los materiales...
3. Conclusión: es la resolución de las cuestiones planteadas, como el trabajo de investigación, el tratamiento de la información, donde se deberá plasmar en un mural, maqueta, etc...

Para favorecer el aprendizaje del alumnado con esta opción metodológica, el profesor debe conocer la estructura lógica de los conocimientos, su interrelación... Deberá haber hacia los alumnos una actitud abierta y flexible, como la de “un director de orquesta”.

3. Los grupos cooperativos: criterios para constituirlos, nº de miembros, roles, tipos, permanencia del grupo,...

Refiriéndonos a los grupos cooperativos, autores como Learning Together hablan que los grupos cooperativos deben ser heterogéneos entre 4 o 5 miembros, donde los alumnos cooperan para conseguir un producto y una recompensa grupal a partir de los progresos individuales.

También cuenta que cada miembro del grupo se debe ocupar de desarrollar una operación cognitiva. Donde después, un miembro del grupo lea y resuma, otro responda las preguntas y por último otro anticipe lo que vendrá después.

Para conseguir que cada uno de los miembros del grupo alcancen todos los objetivos, se irá rotando estas operaciones.

En cambio, otros autores como Bany y Jhonson, afirman que el grupo-clase presenta problemas de armonización, adaptación e integridad de las normas informales con las formales. También conflictos entre los objetivos académicos del profesorado y los intereses del resto grupo-clase. Ya que el profesorado suele ser el líder, creando un entorno de cohesión.

Pero el autor que describe a la perfección el tema de los grupos cooperativos es Pere Pujolàs, que cuenta que no es conveniente que siempre trabajen en un mismo grupo los mismos alumnos. Tienen que tener la oportunidad de poder trabajar juntos. Se puede conseguir formando otros tipos de grupo, aparte de grupo base (que estos no se modifican), combinando los diferentes agrupamientos a lo largo del curso. Son los grupos esporádicos y grupos de expertos.

En los grupos de base se tiene en cuenta la diversidad, formando grupos heterogéneos (de diferente género, etnia, cultura, capacidades,...), ya que es una fuente de nuevos conocimientos y un estímulo para el aprendizaje. Suelen estar formados por cuatro alumnos, nunca el número de componentes por grupo debe superar el cinco o máximo el 6.

Para la distribución de los alumnos en los diferentes grupos de base, el profesorado, teniendo en cuenta sus preferencias y sus posibles incompatibilidades obtenida a través de un test sociométrico, será el encargado de hacerlo.

En los grupos esporádicos la cantidad de miembros puede variar mucho (desde un mínimo de 2 o 3 alumnos, hasta un máximo de 6 o 8) y la composición puede ser tanto

homogénea como heterogénea. Aunque este grupo se forma durante una clase y durará como mucho lo que dure la sesión de ese día.

En los grupos de experto, los grupos formados inicialmente (grupos de base), se habilitan la posibilidad de que un miembro del grupo se haga experto en un conocimiento o habilidad, para que más tarde pueda transmitir los conocimientos adquiridos a los demás de su grupo.

ANEXO III: AROA SANTANA GONZÁLEZ

1. ¿Cómo presentar al alumnado lo que queremos enseñar? ¿Qué modelos y estrategias podemos utilizar para presentar al alumnado lo que queremos enseñar?

Para que la clase se constituya como un momento de aprendizaje, es necesario que se cumplan condiciones como el planteamiento estratégico y organizado de la clase, los contenidos contextualizados y bien secuenciados, actividades apropiadas, motivadoras y que estimulen el pensamiento crítico, el apropiado manejo del tiempo, un docente que reúna las características y un espacio propicio.

La integración del currículum es un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares.

En la integración curricular, los temas organizadores se extraen de la vida tal como se vive y se experimenta. Usando estos temas, al joven se le abre el camino para investigar de forma crítica cuestiones reales y emprender la acción social donde se considere necesario. Esta investigación y esta acción añade solidez al significado de la democracia en las escuelas, una democracia que la integración del currículum subraya aún más al otorgar importancia a la planificación colaborativa del currículum entre el profesor y el alumno. Esta colaboración abre además el camino de la redefinición de las relaciones de poder en el aula y de la puesta en entredicho de la idea de que el conocimiento importante es sólo aquel que dictan y aprueban los académicos y burócratas ajenos al

aula. La integración curricular también supone aplicar el conocimiento a cuestiones e inquietudes que tienen una importancia personal y social. Al hacerlo así, las fronteras entre las asignaturas separadas se difuminan y el conocimiento se reditúa en el contexto de esas preguntas y esas preocupaciones. De este modo, el alcance y la secuencia de los conocimientos están determinados por las preguntas y las inquietudes que profesores y alumnos han programado en colaboración. La función de globalización y los centros de interés son los dos pilares fundamentales del método Decroly. La función de globalización sostiene que en el proceso de adquisición del conocimiento el niño desarrolla primero una actividad globalizante, antes de llegar a la facultad superior del pensamiento analítico-sintetizante. Por otro parte, el método Decroly se articuló alrededor de los centros de interés y las necesidades primarias del niño, por lo que partió de éste y de su entorno natural. Unas de las estrategias y modelos para presentar al alumno es exponerle lo que queremos enseñar, encaminar el trabajo del alumnado hacia formas de creación intelectual, más que de consumo de productos. (En principio, "trabajo intelectual" significa trabajar con las ideas que se manejan, discutir las, reformularlas, compararlas con otras, producir otras nuevas, etc.), actuar de forma comprometida, fomentando actitudes solidarias, cooperativas, respetuosas, tolerantes..., fomentar una actitud crítica, reflexiva e investigadora en el desarrollo de la asignatura tanto individual como en grupo, fomentar el debate y la discusión, conectar y confrontar las ideas personales previas con los datos, conceptos, principios y teorías de la asignatura. Desde principios de este siglo, quienes se dedican a innovar en educación procura no fundamentar sus prácticas recurriendo a los datos que les proporcionan algunas de las ciencias disciplinas del momento. De esta manera, a modo de ejemplo, si analizamos las teorías psicológicas vigentes y/o dominantes en cada periodo histórico, comprobamos que, hasta entrado este siglo, constituyen uno de los principales apoyos de los modelos curriculares más innovadores en educación. Advertimos así, que la pedagogía elaborada por María MONTESSORI se justifica recurriendo a esquemas sacados del sensualismo y del asociacionismo, o que Ovide DECROLY encuentra en la teoría de la Gestalt una de las bases más sólidas para el método globalizado y los centros de interés. Ambos autores; sin embargo, aunque recurren a la psicología, no lo hacen con una actitud servil, sino que sobrepasan las limitaciones de esa disciplina (en esos momentos en un estado de desarrollo muy inicial) el resultado de su gran conocimiento de otras áreas del saber, de su vinculación con la práctica del desarrollo de proyectos curriculares concretos. Dentro de este panorama, a principios de este siglo

hace su aparición el término de globalización. Este concepto, en su acepción diferencial frente al de interdisciplinariedad, siempre acostumbra a estar fundamentado en razones de carácter psicológico relacionadas la peculiar estructura cognitiva y afectiva del niño, lo que llevará al diseño de modelos curriculares que respeten esa idiosincrasia del desarrollo y del aprendizaje infantil. Por consiguiente, éste es un término relacionado estrechamente con una específica forma metodológica de organizar la enseñanza para facilitar el aprendizaje y el desarrollo personal alumnado. Esta estrategia didáctica no surge como modalidad de innovación educativa en la actualidad, sino que, como veremos, ya desde principios de este siglo se justificó su necesidad recurriendo, fundamentalmente, a argumentaciones psicológicas. Así, desde la psicología, destacar los estudios de Edouard CLAPAREDE.

2. Estrategias: ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? ¿Qué es el Grupo de investigación? ¿Qué es el método de proyectos?

El aprendizaje cooperativo es un método de aprendizaje basado en el trabajo en grupo de los estudiantes. Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del grupo. Antes de profundizar en el concepto de AC, puede ser interesante hacer alusión a otro concepto que últimamente es muy utilizado: aprendizaje colaborativo. Muchos autores no hacen diferencias entre el AC y el aprendizaje colaborativo y los utilizan como sinónimos. Sin embargo, otros autores si emplean estos términos de forma diferente. Zañartu (2000) afirma que la diferencia básica es que el AC necesita de mucha estructuración para la realización de la actividad por parte del docente mientras que el aprendizaje colaborativo necesita de mucha más autonomía del grupo y muy poca estructuración de la tarea por parte del profesor. Se define grupo de investigación científica o tecnológica como el conjunto de personas que se reúnen para realizar investigación en una temática dada, formulan uno o varios problemas de su interés, trazan un plan estratégico de largo o mediano plazo para trabajar en él y producir unos resultados de conocimiento sobre el tema cuestión. Un grupo existe siempre y cuando demuestre producción de resultados tangibles y verificables, fruto de proyectos y otras actividades de investigación convenientemente expresadas en un plan de acción (proyectos) debidamente formalizado. El método de proyectos es una estrategia de aprendizaje que se enfoca a los conceptos centrales y principios de una disciplina, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos mismos. El estudio de la

innovación docente realizada nos ha permitido constatar la pertinencia de la metodología del aprendizaje cooperativo para la enseñanza y aprendizaje de las competencias propias del trabajo en grupo. 3. Los grupos cooperativos: criterios para constituirlos, n° de miembros, roles, tipos, permanencia del grupo, ... Un grupo consiste en un determinado número de miembros, quienes para alcanzar un objetivo común (objetivo de grupo) se inscriben durante un tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e integración y desarrollan un sentimiento de solidaridad. A grandes rasgos podríamos definir el rol como “la posición y la conducta de cada miembro dentro del grupo”. Para Shaw (1981) el rol sería: “el conjunto de conductas esperadas que se vinculan con una determinada posición en el grupo”. Por tanto, se puede decir que los roles vienen enmarcados en un contexto específico que no representan la totalidad de las conductas que puede exhibir una persona, sino tan sólo una parte de las mismas. Se prescriben desde fuera, es lo que socialmente se espera que hagamos. Los roles que una persona desempeña a lo largo de su vida dependerá de los grupos de los que forme parte en cada momento, y de las circunstancias en las que el grupo se encuentre.

ANEXO IV: YOHALY VARGAS PÉREZ

1. ¿Cómo presentar al alumnado lo que queremos enseñar?:

En primer lugar se le enseñaría a elaborar preguntas. Muchas veces los docentes pensamos en las respuestas que nos darán nuestros alumnos. El profesor pregunta y el alumno responde aquello que le hemos enseñado. En ocasiones es importante no sólo buscar respuestas, sino enseñar a elaborar preguntas. Las preguntas invitan a la reflexión, a la introspección y ello puede ser determinante en el caso de que un alumno pase por un momento personal difícil. Enséñale a formular preguntas abiertas y harás de tus alumnos unos alumnos más reflexivos y capaces de verbalizar sus preocupaciones y adversidades. Enseñarles la bondad. Consiste simplemente en pedirles que durante un día piensen en hacer un favor a alguien que les importe. Una vez hecho este favor deben verbalizarlo, es decir, explicarlo en voz alta en clase. Los denominamos actos de bondad son un arma muy poderosa no sólo por el acto de bondad en sí, sino por la gratitud que recibimos por dicho acto. Si educas a tus alumnos en la bondad, les educarás también en la gratitud, serán más sensibles a lo que les rodea y les permitirá afrontarlo con la mejor de las predisposiciones. La gratitud es la que pone la perspectiva a los acontecimientos

que podemos considerar como dramáticos. Enseñarle los hábitos saludables. Se trata de un aspecto fundamental si queremos educar a nuestros alumnos en la resiliencia. ¿Por qué? Pues porque una rutina saludable permitirá a los alumnos afrontar con mejores garantías cualquier adversidad que se les presente. Y por hábitos saludables debemos entender el ejercicio físico, dormir las horas necesarias, comer de forma saludable y evitar situaciones estresantes. Con estos cuatro hábitos las posibilidades de afrontar con éxito una crisis siempre aumentarán. Enseñarles a ser útil. Debemos esforzarnos para que todos nuestros alumnos de una forma u otra se sientan útiles. Si conseguimos que tengan la sensación de que sirven para algo, automáticamente estaremos ante alumnos con una elevada autoestima. Serán alumnos felices y esta felicidad podrá ser determinante no sólo para afrontar sus adversidades, sino también para ayudar a sus compañeros ante cualquier dificultad que surja. Enseñarles a ser positivos. Ser positivo consiste en valorar por encima de todo aquello que tienes. Personalmente creo que el ser positivo está muy ligado al auto concepto que todos tenemos de nosotros mismos. En una sociedad tremendamente consumista hay que invertir los valores que tienen los alumnos, es decir, hay que fomentar no lo que les falta, sino todo aquello de que disponen. Hay que hacerles ver de manera consciente qué es aquello que tienen y qué es lo que más valoran de lo que tienen, tanto en lo material como en lo que a las personas y a sus cualidades se refiere. Haz reflexionar a tus alumnos. Convénceles de lo mucho que tienen, y de los muchos que pueden dar. Para mí, educar a las personas en ser positivas es tremendamente importante y, de hecho, puede ser determinante en caso de que un alumno pueda experimentar algún tipo de pérdida, ya sea de un familiar, de algún animal de compañía, o de algún bien de carácter personal. Potencia habilidades. Este es otro aspecto al que doy mucha importancia a la hora de educar a nuestros alumnos en la resiliencia. También va muy ligado al auto concepto. De lo que se trata es de que sean los propios alumnos los que descubran por sí mismo cuáles son sus habilidades, es decir, en qué son buenos, en qué pueden llegar a ser los mejores. Una vez lo hayan descubierto, nosotros los docentes debemos potenciarlo al máximo con los recursos que tengamos. Pensar en el potencial que puede suponer una clase de treinta alumnos. Son treinta potencialidades distintas. Es un tesoro enorme del que ellos no tienen conciencia. Estas habilidades podrán resultar claves para poder superar experiencias que se consideren traumáticas. Enseñarles a resolver problemas. Posiblemente este sea uno de mis apartados favoritos. La resolución de problemas, o de conflictos, es un aspecto que cada vez más se tiene en cuenta en los centros escolares. Debemos ver el conflicto como

una oportunidad, es decir, como una posibilidad de resolución. En este sentido las comisiones de convivencia de los centros escolares resultan claves y la formación de alumnos mediadores son una extraordinaria oportunidad de gestionar conflictos no individuales, sino de centro. Aquellos centros escolares que tejen una buena red de mediadores, serán centros que estarán mucho más preparados para afrontar las adversidades que puedan surgir a lo largo de un curso escolar. Al respecto de este punto recomiendo la lectura del artículo. Fomenta la autoestima. La autoestima puede jugar un papel decisivo para hacer frente a cualquier tipo de adversidad. De ahí que debamos insistir en reforzar al máximo la autoestima de nuestros alumnos. Y podemos hacerlo a través de lo que denomino el refuerzo positivo incondicional, es decir, recordando y verbalizando lo mejor de cada uno de tus alumnos, celebrando sus logros y compartiéndolos con el resto. Crea redes de apoyo. Es fundamental transmitir a nuestros alumnos que nunca estarán solos ante una adversidad, sea del tipo que sea. De ahí que es muy recomendable establecer redes de apoyo entre compañeros, establecer grupos, alianzas entre los miembros de un mismo grupo. De lo que se trata es crear vínculos, de crear amistades que puedan perdurar en el tiempo y que en la adversidad se conviertan en una red de seguridad. A través de esta red de apoyo los alumnos pueden dar lo mejor de sí en cada momento y retroalimentarse de la gratitud y de la bondad que reciben por parte de sus compañeros. Enseña perspectiva. La perspectiva no es más que el punto de vista desde el cual analizamos la realidad que nos rodea. Por eso es tan importante enseñarla a nuestros alumnos. Ante una situación adversa, la perspectiva juega un papel fundamental para la superación de la misma. De lo que se trata es de descentralizar el foco del dolor y del sufrimiento a través, precisamente, de la perspectiva. Con la perspectiva lo que lograremos es relativizar el problema, es decir, disminuir su magnitud y la desproporción que experimentamos en una situación adversa. A mayor perspectiva, mayor visión. Y a mayor visión, mayor será la posibilidad de superar una situación traumática. Estas son algunas de las actuaciones que pueden hacer de tus alumnos unos alumnos educados en la resiliencia. Soy consciente de que el reto es ambicioso, pero estoy seguro de que hay muchas de las actuaciones que aquí propongo que en algún momento has puesto en práctica. De lo que se trata es de ir construyendo día a día, sesión a sesión, unos mecanismos que propicien que puedas enseñar la resiliencia en tus sesiones lectivas. Estoy convencido de que los centros que fomenten la cultura de la resiliencia serán los centros que mejor gestionen las adversidades, tanto desde el punto de vista individual como colectivo.

2. ¿Qué modelos y estrategias podemos utilizar para presentar al alumnado lo que queremos enseñar?

Modelo de modelo de indagación científica:

Este modelo tiene como objetivo enseñar ciencia haciendo lo que hacen los científicos además, se consigue el desarrollo de habilidades para la investigación y se ponen en juego las características y valores del trabajo científico. Para ello, es necesario diseñar situaciones de aprendizaje que relacionen los conocimientos pre los estudiantes con fenómenos naturales para que se pregunten sobre ellos y elaboren explicaciones.

1. Entregamos al alumnado un guion que contenga los pasos del método científico. Es importante que el título ya sea una pregunta. Al principio será do al alumnado a que formule las suyas y, poco a poco, a que diseñe los experimentos.
2. El alumnado, dividido en grupos, lee el guion y se asegura de haber comprendido en qué consiste la investigación y los pasos que tienen que dar. También el docente debe estar seguro de que el alumnado lo ha entendido y, para ello, lo mejor es preguntar a algún alumno/a que resuma lo que van a hacer.
3. El alumnado, siguiendo el guion, emite sus hipótesis y disc ten en el grupo sobre cuáles son más probables, desecha do aquellas que, por su experiencia, sepan que no son acertadas. Pero no se corrigen, porque, al tratarse de hipótesis, valen todas.
4. El alumnado lleva a cabo la experiencia tal como aparece en el guion, que solo les indica el procedimiento a seguir
5. El alumnado registra los resultados. La mayor parte de las veces, será en forma de tabla. Empezaremos por dársela nosotros, pero, poco a poco, tendrán que confeccionarla ellos/as. Se pondrán en común todos los resultado alumnado podrá ver si hay discrepancias y, en su caso, pondrá qué hacer con ellas.
6. El alumnado, con ayuda de preguntas, reflexionará sobre los resultados obtenidos para tratar de explicarlos y comunicará sus conclusiones. Si todo el alumnado la misma indagación, podemos hacerlo en gran grupo, con la participación de todos/as. En otros casos, si cada grupo está investigando distintas hipótesis, cada sus resultados y conclusiones al resto.

Modelo inductivo básico
concepto: La inducción es el proceso que consiste en partir de datos y experiencias concretas para llegar a general zar y formular reglas y principios, por medio de inferencias. El objetivo de este modelo es que los alumnos docente o bien producto de sus investigaciones y observaciones) y conexiones y reflexiones para lograr y extrapolar lo aprendido.

1. Repartimos fotografías con diferentes edificios góticos.

2. Análisis de la información: Pedimos al alumnado que descubra regularidades, similitudes, y que las noten en una ficha.
3. Con la información recogida, deben establecer las características del arte gótico.
4. hacemos lo mismo con fotos de arte Románico.
5. Con ambas fichas, características del Arte Gótico y Características del Arte Románico, el alumnado tiene que identificar similitudes y descartarlas, dejando solo los aspectos que caractericen a cada estilo.
6. Aplicación del conocimiento: presentamos una colección de fotos, sin etiquetar, que incluyen edificios góticos, románicos y de otros estilos. El alumnado, con ayuda de las fichas elaboradas, debe clasificarlos.
7. Situar, en una línea de tiempo, las épocas en que se construyeron los edificios góticos y románicos.
8. Investigación: hay que “descubrir” si hay edificios góticos y/o románicos en Canarias y por qué.
9. Reto: averiguar dónde están los edificios que han visto en la colección de fotos del paso anterior.

2. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo es un método de aprendizaje basado en el trabajo en grupo de los estudiantes. Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del grupo. Antes de profundizar en el concepto de aprendizaje cooperativo, puede ser interesante hacer alusión a otro concepto que últimamente es muy utilizado: aprendizaje colaborativo. Muchos autores no hacen diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo y los utilizan como sinónimos. Sin embargo, otros autores si emplean estos términos de forma diferente. Zañartu (2000) afirma que la diferencia básica es que el aprendizaje cooperativo necesita de mucha estructuración para la realización de la actividad por parte del docente mientras que el aprendizaje colaborativo necesita de mucha más autonomía del grupo y muy poca estructuración de la tarea por parte del profesor. En

palabras de otro autor, Panitz (2001), en el aprendizaje colaborativo los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el aprendizaje cooperativo, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener. Siguiendo a estos autores, la diferencia entre los dos tipos de aprendizaje es el grado de estructura de la tarea y de las interacciones entre los alumnos. **¿Qué es el Grupo de investigación?**

Definición De Grupo De Investigación Científica Y Tecnológica:

Se define Grupo de Investigación Científica o Tecnológica como el conjunto de personas que se reúnen para realizar investigación en una temática dada, formulan uno o varios problemas de su interés, trazan un plan estratégico de largo o mediano plazo para trabajar en él y producen unos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión. Un grupo existe siempre y cuando demuestre producción de resultados tangibles y verificables fruto de proyectos y de otras actividades de investigación convenientemente expresadas en un plan de acción (proyectos) debidamente formalizado.

Los candidatos a llamarse Grupos de Investigación Reconocidos por Colciencias, deben además tener las siguientes características:

- Tener dos o más años de existencia.
- Demostrar la producción de por lo menos un producto de nuevo conocimiento, si el grupo tiene dos años de existencia.
- Demostrar la producción de por lo menos un producto de nuevo conocimiento certificado, si el grupo tiene tres años de existencia.
- Reportar una producción bianual mínima de un producto de nuevo conocimiento certificado, si el grupo tiene más de tres años de existencia.
- Tener al menos un proyecto de investigación formalizado en alguna institución, activo dentro del período de evaluación para el reconocimiento.
- Reportar al menos dos productos resultantes de actividades de investigación relacionadas con la formación y la apropiación social del conocimiento, divulgación, extensión, o una combinación de éstas.

Definición De Proyecto De Investigación Científica:

Es aquel que se refiere a un conjunto articulado y coherente de actividades orientadas a alcanzar uno o varios objetivos relacionados con la generación o adaptación de conocimiento, siguiendo una metodología definida, para lo cual precisa de un grupo de personas idóneas así como de otros recursos cuantificados en forma de presupuesto, que prevé el logro de determinados resultados sin contravenir las normas y buenas prácticas establecidas, y cuya programación en el tiempo responde a un cronograma con una duración limitada. Un proyecto de investigación se relaciona con la generación de conocimiento si al realizarse, obtiene un conocimiento sobre al menos un aspecto de la temática tratada, que llegue más allá del que hubiera podido adquirirse en un principio en la bibliografía especializada o en el saber colectivo de los especialistas en el tema, sin realizar un esfuerzo similar o mayor al del proyecto en cuestión. Por adaptación de conocimiento se entiende la aplicación o utilización de conocimiento universal a problemas particulares contemplados por el proyecto, en una forma que no haya sido hecha antes para ese tipo de problemas, y envolviendo la resolución de incertidumbres que requieren un esfuerzo superior al que puede brindar la consulta de la literatura especializada o el trabajo normal de especialistas en el área en ausencia de un proyecto de envergadura similar o superior al planteado.

Definición de Proyecto De Investigación Tecnológica:

Es aquel que tiene como propósito generar o adaptar, dominar y utilizar una tecnología nueva en una región, sector productivo o aplicación específica, y cuya novedad genera incertidumbre de tipo técnico que no es posible despejar con el conocimiento razonablemente accesible y que permite a quienes lo desarrollen acumular los conocimientos y las habilidades requeridas para aplicar exitosamente la tecnología y posibilitar su mejora continua. La tecnología en cuestión debe representar un avance significativo frente a las tecnologías utilizadas en la región, sector productivo o campo específico de aplicación del proyecto, y deberá estar como máximo en un estadio preliminar de difusión en esa región, sector productivo o campo de aplicación. No se considerará innovación la difusión interna de una tecnología dentro de una organización que ya la haya aplicado exitosamente en alguna dependencia.

¿Qué es el método de proyectos?

El método de proyectos emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase. El método de proyectos busca enfrentar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven. Cuando se utiliza el método de proyectos como estrategia, los estudiantes estimulan sus habilidades más fuertes y desarrollan algunas nuevas. Se motiva en ellos el amor por el aprendizaje, un sentimiento de responsabilidad y esfuerzo y un entendimiento del rol tan importante que tienen en sus comunidades.

Los estudiantes buscan soluciones a problemas no triviales al:

- Hacer y depurar preguntas. · Debatir ideas. · Hacer predicciones.
- Diseñar planes y/o experimentos.
- Recolectar y analizar datos.
- Establecer conclusiones.
- Comunicar sus ideas y descubrimientos a otros.
- Hacer nuevas preguntas.
- Crear artefactos.

El método de proyectos puede ser definido como:

- Un conjunto de atractivas experiencias de aprendizaje que involucran a los estudiantes en proyectos complejos y del mundo real a través de los cuales desarrollan y aplican habilidades y conocimientos.
- Una estrategia que reconoce que el aprendizaje significativo lleva a los estudiantes a un proceso inherente de aprendizaje, a una capacidad de hacer trabajo relevante y a una necesidad de ser tomados seriamente.
- Un proceso en el cual los resultados del programa de estudios pueden ser identificados fácilmente, pero en el cual los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes no son predeterminados o completamente predecibles. Este aprendizaje requiere el

manejo, por parte de los estudiantes, de muchas fuentes de información y disciplinas que son necesarias para resolver problemas o contestar preguntas que sean realmente relevantes. Estas experiencias en las que se ven involucrados hacen que aprendan a manejar y usar los recursos de los que disponen como el tiempo y los materiales, además de que desarrollan y pulen habilidades académicas, sociales y de tipo personal a través del trabajo escolar y que están situadas en un contexto que es significativo para ellos. Muchas veces sus proyectos se llevan a cabo fuera del salón de clase donde pueden interactuar con sus comunidades, enriqueciéndose todos por dicha relación.

· El método de proyectos es una estrategia de aprendizaje que se enfoca a los conceptos centrales y principios de una disciplina, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos mismos. El trabajar con proyectos puede cambiar las relaciones entre los maestros y los estudiantes. Puede también reducir la competencia entre los alumnos y permitir a los estudiantes colaborar, más que trabajar unos contra otros. Además, los proyectos pueden cambiar el enfoque del aprendizaje, la puede llevar de la simple memorización de hechos a la exploración de ideas.

El método de proyectos se aboca a los conceptos fundamentales y principios de la disciplina del conocimiento y no a temas seleccionados con base en el interés del estudiante o en la facilidad en que se traducirían a actividades o resultados.

3. Los grupos cooperativos: criterios para constituirlos, nº de miembros, roles, tipos, permanencia del grupo...

Un grupo consiste en un determinado número de miembros, quienes para alcanzar un objetivo común (objetivo de grupo) se inscriben durante un tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e integración y desarrollan un sentimiento de solidaridad (sentimiento de nosotros). Para alcanzar el objetivo de grupo y la estabilización de la identidad grupal, son necesarios un sistema de normas comunes y una distribución de tareas según una diferenciación de roles específica de cada grupo. De manera más precisa las características del grupo desde la dinámica de grupos implica:

1. Una asociación definible: una colección de dos o más personas identificables.

2. Conciencia de grupo: los miembros se consideran como grupo, tienen una “percepción colectiva de unidad”, una identificación consciente de unos con otros.

3. Un sentido de participación en los mismos propósitos: los miembros tienen el mismo objetivo o meta.

4. Dependencia recíproca en la satisfacción de necesidades: los miembros necesitan ayudarse mutuamente para lograr los propósitos para cuyo cumplimiento se reunieron en grupo.

5. Acción recíproca: se comunican unos con otros.

6. Habilidad para actuar de forma unitaria: se comporta como organismo unitario.

7. Debe tener una estructura interna: distribución de roles que se conocen. Cuando no se dan esas condiciones hablamos de agrupamiento. En función de la noción de grupo, podemos establecer que los miembros de cualquiera de ellos se plantean dos tipos de objetivos en todos los grupos:

a) Un objetivo productivo u operativo: el grupo se crea para realizar alguna actividad, es decir, con alguna finalidad concreta que sus miembros intentan alcanzar con mayor o menor grado de eficacia.

b) Un objetivo relacional: los componentes del grupo intentan estar a gusto en él, sentirse bien, es decir, establecer una relación con los otros que les haga sentirse integrados. Psicológicamente hablando podríamos decir que buscan conseguir un ajuste psicosocial positivo a través de la interacción y aceptación de los demás miembros.

Según la relación entre sus miembros:

Grupos primarios: aquellos que se caracterizan por una colaboración íntima donde las personas viven una fusión, una relación cálida. Es un grupo en el cual todos los miembros interaccionan directamente cara a cara, son conscientes de la existencia del grupo y su pertenencia a él así como de la presencia de otros miembros. Dichos miembros se hallan ligados “por lazos emocionales, cálidos, íntimos y personales”; poseen una solidaridad inconsciente basada más en los sentimientos que en el cálculo.

Son los primeros que intervienen, tanto cronológicamente como materialmente en la configuración de la naturaleza social de las personas. Proporcionan una base para la

formación de la personalidad a través de la educación en normas, valores, formas de conducta, creencias... La mayoría de los grupos primarios son de relativa duración, se trata de grupos con continuidad; no obstante, son los que realmente educan al individuo para su posterior participación en grupos secundarios y en las estructuras sociales en general. Grupos secundarios: se caracteriza por darse unas relaciones más funcionales, frías, impersonales y más formales. El grupo, en este caso, no es un fin en sí mismo, sino un medio para lograr otros fines. Las relaciones se establecen más bien a través de comunicaciones indirectas. Se forman, además, según un interés u objetivo específico. Según la forma de integración: Grupo natural o espontáneo: son grupos que, espontáneamente, se unen para compartir necesidades. Suelen ser bastante homogéneos respecto a la edad o interés y tienen una fuerte vinculación afectiva. Tienen tendencia a ser cerrados. Su líder lo es por capacidad y/o destreza física.

Grupo impuesto u obligatorio: se forma para una finalidad determinada a diferencia del natural. Suelen ser heterogéneos. El líder es un símbolo de autoridad y está predeterminado. Grupo pre-formado: sus componentes se conocen entre sí, unidos afectivamente antes de constituirse en grupo. El líder es elegido por prestigio y asegura la permanencia de una estructura y da seguridad.

Anexo IV: Reflexión grupal del grupo analizado

PREGUNTA 1: ¿Cómo presentar al alumnado lo que queremos enseñar? ¿Qué modelos y estrategias podemos utilizar para presentar al alumnado lo que queremos enseñar?

Según Margarita Pansza: “el currículum es la forma social de organización del conocimiento”. Actualmente el currículum se puede plantear de forma especializada o de forma integrada:

La integración del currículum es un diseño que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares. En la integración curricular, los temas organizadores se extraen de la vida tal como se vive y se experimenta. Usando estos temas, al joven se le abre el camino para investigar de forma crítica cuestiones reales y emprender la acción social donde se considere necesario.

La especialización, por su parte, trata de reforzar aspectos del currículo referidos a los ámbitos lingüístico, humanístico, científico, tecnológico, artístico, deportivo y de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. La especialización tiene muy en cuenta los límites que definen las áreas curriculares y en ningún momento trata de interrelacionar las distintas áreas de conocimiento. En el libro *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, el autor Jurjo Torres describe irónicamente la inexistente conexión que tiene este modelo, tanto con las diversas áreas del conocimiento, como incluso entre el propio profesorado:

“No falta quien irónicamente declare que lo único que sirve de conexión entre las distintas clases en un centro escolar son las cañerías de la calefacción o el tendido eléctrico. Pocos estudiantes son capaces de vislumbrar algo que permita unir o integrar los contenidos o el trabajo, en general, de las diferentes asignaturas.”

Dentro de la integración del currículum existe un método de proyectos, donde se adapta el currículum a las necesidades del niño y ya descrito anteriormente.

Otro método es que plantea Torres, donde hace alusión a “núcleos” centrados en temas, problemas, tópicos... Lo que obligaría al niño a controlar situaciones de actualidad, geográficas, sociales, políticas... Y es que haciendo una pequeña alusión al señor Amador Guarro, el currículum y los contenidos teóricos deben girar en torno a conceptos inmutables, conceptos que sean polivalentes y no mueran en unos años. Por último, para que la clase se constituya como un momento de aprendizaje, es necesario que se cumplan condiciones como el planteamiento estratégico y organizado de la clase, los contenidos contextualizados y bien secuenciados, actividades apropiadas, motivadoras y que estimulen el pensamiento crítico, el apropiado manejo del tiempo, un docente que reúna las características y un espacio propicio. Como conclusión destacar que la integración del currículum es un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social. Si desglosamos esta idea llegaremos a otra que ya planteaba Amador Guarro: si el currículum no plantea un vínculo con el resto del sistema educativo (clases, ciclos e incluso colegios), el alumnado capaz de relacionar los conocimientos será una pequeña élite, y de esta manera estaremos creando un sistema desigual. Actualmente el docente se ve limitado a trabajar por materias, donde el niño queda reducido a estas, pero también se puede trabajar por áreas de conocimiento como cita Pansza, donde todas las áreas están comunicadas y el niño sea capaz de establecer conexiones del conocimiento adquirido.

Es cierto que se necesita trabajar sobre un currículum globalizado como cita Jurjo Torres, donde todos los docentes sepan cómo trabajar, donde cada profesional pueda adaptarse a las condiciones personales de cada centro, pero existen más métodos para impartir un currículum.

PREGUNTA 2: Estrategias: ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? ¿Qué es el Grupo de investigación? ¿Qué es el método de proyectos?

El aprendizaje cooperativo es un método de aprendizaje basado en el trabajo en grupo de los estudiantes. Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del grupo.

Como bien se cita en título del libro: “El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional” de Anastasio Ovejero Bernal, el aprendizaje cooperativo es

una nueva forma de enseñanza, que además ofrece más beneficios que el método tradicional. Esta nueva forma de trabajo está basada en la cooperación y no en la competitividad.

El aprendizaje cooperativo hace que la interacción entre iguales, es decir, alumno, permita una confrontación de puntos de vista que provoca un conflicto sociocognitivo favoreciendo el progreso intelectual. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener.

“El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. David W. Johnson - Roger T. Johnson Edythe J. Holubec.

Por otro lado, los grupos de investigación son pequeños grupos de trabajo donde cada alumno desempeñará un papel diferente. Este grupo tendrá un doble trabajo (individual y grupal).

El método de proyectos es una opción metodológica cuyo objetivo es organizar los contenidos curriculares que tiene como base el desarrollo de un enfoque globalizador y relacional.

Según Hernández F. esta estrategia organizativa hace que la actividad educativa en la propia clase se organice, para implicar que los conocimientos escolares no se deben articular de forma rígida, por referencias disciplinares preestablecidas.

Se puede producir los proyectos a partir de una situación problemática, un concepto, un conjunto de preguntas, con el objetivo de encontrar la solución.

Para favorecer el aprendizaje del alumnado con esta opción metodológica, el profesor debe conocer la estructura lógica de los conocimientos, su interrelación... Deberá haber hacia los alumnos una actitud abierta y flexible, como la de “un director de orquesta”.

En conclusión, como señala Echeita (p. 37), “la cooperación es un valor social que debería ser transversal en un centro educativo y que se consolida con toda su potencia cuando es una estrategia habitual de trabajo de todo el profesorado”. El aprendizaje cooperativo comporta cambios organizativos en el aula: de una estructura individualista a una cooperativa de la actividad. Grupos de alumnos, heterogéneos en su composición, trabajan para ayudarse mutuamente, contribuyendo al aprendizaje mutuo entre compañeros.” Torrego, J.C. y Negro, A.

PREGUNTA 3: Los grupos cooperativos: criterios para constituirlos, nº de miembros, roles, tipos, permanencia del grupo, ...

Para crear los grupos cooperativo en primer lugar hay que tener en cuenta lo que ya citaba María José Díaz-Aguado Jalón, los grupos cooperativos deben estar constituidos de forma heterogénea. De esta manera las carencias que puedan aparecer podrán ser solventadas por los propios compañeros de trabajo.

También se ha de tener en cuenta el número de participantes pues este debe ser el óptimo para el trabajo grupal. Si el número es demasiado grande será difícil llegar al consenso y por lo tanto obtener una valoración grupal será difícil, mientras que si el grupo está compuesto por pocas personas habrá una escasez de información y por lo tanto habrá un vacío que el docente habrá de solventar, ralentizándose así el proceso de aprendizaje. Learning Together hablan que los grupos cooperativos deben estar formados por 4 o 5 miembros entre los cuales se repartirán distintos cargos.

Para el mantenimiento y el orden del grupo se necesitan crear una serie de roles que serán asignados a distintos miembros del grupo:

“Las funciones dentro del grupo: Un aspecto importante en el funcionamiento de un grupo viene dado por el establecimiento y el cumplimiento de ciertas funciones por parte de sus miembros. Un grupo, lógicamente, funciona si todos sus miembros participan de modo activo y comprometido con las tareas y procesos que hay que llevar a cabo, pero se requiere, además, asumir por parte de algunos de las miembros tareas más específicas: COORDINACIÓN y SECRETARÍA.” Juan Manuel Escudero Muñoz.

El coordinador del grupo:

El coordinador del grupo desempeñará las funciones de liderazgo del mismo, será el responsable de que el grupo funcione y de que haya un buen clima grupal. Entre sus funciones están las de:

- Participar activamente en el grupo como facilitador del proceso de trabajo.
- Preparar y disponer el orden del día de una reunión.
- Recordar compromisos a los miembros del grupo.
- Animar y participar.

El secretario:

La función de secretaría es una función consistente en recoger sistemáticamente el trabajo del grupo, sus actividades, sus desarrollos, así como las conclusiones más importantes. Un grupo necesita llevar un diario actualizado de sus sesiones, una especie de memoria escrita del grupo. La función del secretario es importante, pues la información que vaya recogiendo de modo ordenado y sistemático puede ser muy útil no sólo para recordar lo que se dijo en un momento dado, lo que pasó o lo que se hizo, sino también para su utilización potencial para la reflexión y evaluación del trabajo que ha ido llevando a cabo el grupo. Esa misma información, bien ordenada y sistematizada, podrá ser empleada para comunicar a otros grupos y al centro en su conjunto cuales van siendo los logros, acuerdos y conclusiones que cada grupo particular va consiguiendo formular. (Juan Manuel Escudero Muñoz.)

Las funciones de coordinador y secretario no deben ser asignadas de una manera habitual y permanente a las mismas personas. Al igual que la permanencia de los grupos pues estos deberán cambiar cada cierto tiempo, pues no es beneficioso trabajar siempre con las mismas personas, recordemos que el trabajo cooperativo tiene como fin aprender y ayudar y es más enriquecedor aprender de distintas personas. El autor que describe a la perfección el tema de los grupos cooperativos es Pere Pujolàs, que cuenta que no es conveniente que siempre trabajen en un mismo grupo los mismos alumnos.

En conclusión, los grupos tienen que ser heterogéneos, compuestos por 4 o 5 personas, donde cada uno de ellos desempeñe un rol distinto cada cierto tiempo. Por último, también es conveniente que estos vayan rotando y por lo tanto se creen y se destruyen grupos de trabajo.

Anexo V: Autoevaluación grupal e individual del grupo analizado

Parte I: Autoevaluación individual

Alumna: **Melania García Siverio**

<p>1. En general, ¿cómo ha sido el trabajado del grupo en este proyecto? (Para responder a esta pregunta utiliza la rúbrica)</p> <p>(6) Muy deficiente (de 7 a 10) Insuficiente (de 11 a 15) Suficiente (de 16 a 19) Bien (de 20 a 24) Muy bien</p>
<p>2. De los miembros del grupo, ¿cuántos participaban activamente la mayor parte del tiempo?</p> <p>Ninguno Uno Dos Tres Cuatro</p>
<p>3. De los miembros del grupo, ¿cuántos estaban completamente preparados para las puertas en común?</p> <p>Ninguno Uno Dos Tres Cuatro</p>
<p>4. Pon un ejemplo concreto de algo que hayas aprendido del grupo, que probablemente no hubieras aprendido trabajando solo?</p> <p>Entendí en qué consistía la globalización del currículo.</p>
<p>5. Pon un ejemplo concreto de algo que los demás miembros del grupo hayan aprendido de tí, ¿que probablemente no hubieran aprendido en otro caso?</p> <p>Lo que han aprendido ha sido a estructurar las ideas sobre el currículo.</p>
<p>6. Indica los cambios que podría hacer el grupo para mejorar su actuación</p> <p>Mejorar la puesta en común oral y defender mejor las ideas individuales.</p>

Alumna: Katherine Rodríguez García

<p>1. En general, ¿cómo ha sido el trabajado del grupo en este proyecto? (Para responder a esta pregunta utiliza la rúbrica) 22</p> <p>(6) Muy deficiente (de 7 a 10) Insuficiente (de 11 a 15) Suficiente (de 16 a 19) Bien (de 20 a 24) Muy bien</p>
<p>2. De los miembros del grupo, ¿cuántos participaban activamente la mayor parte del tiempo?</p> <p>Ninguno Uno Dos Tres Cuatro Cinco</p>
<p>3. De los miembros del grupo, ¿cuántos estaban completamente preparados para las puertas en común?</p> <p>Ninguno Uno Dos Tres Cuatro Cinco</p>
<p>4. Pon un ejemplo concreto de algo que hayas aprendido del grupo, que probablemente no hubieras aprendido trabajando solo?</p> <p>He aprendido a poder expresarme mejor a la hora de exponer mis ideas con el resto del grupo y también a contrastarlas y mejorarlas con las opiniones de los demás.</p>
<p>5. ¿Pon un ejemplo concreto de algo que los demás miembros del grupo hayan aprendido de tí, que probablemente no hubieran aprendido en otro caso?</p> <p>Creo que pudieron aprender de mi la seriedad a la hora de ponernos a trabajar y el saber administrar bien el tiempo a la hora de la realización del proyecto.</p>
<p>6. Indica los cambios que podría hacer el grupo para mejorar su actuación</p> <p>El único cambio que podría mejorar el grupo es la puntualidad a la hora de quedar para hacer los trabajos.</p>

Alumna: Aroa Santana González

1. En general, ¿cómo ha sido el trabajado del grupo en este proyecto? (Para responder a esta pregunta utiliza (6) Muy deficiente (de 7 a 10) Insuficiente (de 11 a 15) Suficiente (de 16 a 19)
2. De los miembros del grupo, ¿cuántos participaban activamente la mayor parte del tiempo? Ninguno Uno Dos Tres Cuatro
3. De los miembros del grupo, ¿cuántos estaban completamente preparados para las puertas en común? Ninguno Uno Dos Tres Cuatro
4. Pon un ejemplo concreto de algo que hayas aprendido del grupo, que probablemente no hubieras aprendido He podido contrastar mis ideas con los demás y conocer más autores de los que yo ya había trabajado.
5. Pon un ejemplo concreto de algo que los demás miembros del grupo hayan aprendido de tí, que probablemente A saber escuchar.
6. Indica los cambios que podría hacer el grupo para mejorar su actuación Participar más y afrontar los conflictos de mejor manera.

Alumna: Yohaly Vargas Pérez.

1. En general, ¿cómo ha sido el trabajado del grupo en este proyecto? (6) Muy deficiente (de 7 a 10) Insuficiente (de 11 a 15) Suficiente (de 16 a 19) Bien (de 20 a 24) Muy bien
2. De los miembros del grupo, ¿cuántos participaban activamente la mayor parte del tiempo? Ninguno Uno Dos Tres Cuatro
3. De los miembros del grupo, ¿cuántos estaban completamente preparados para las puertas en común? Ninguno Uno Dos Tres Cuatro

4. Pon un ejemplo concreto de algo que hayas aprendido del grupo, que probablemente no hubieras aprendido trabajando solo?

Saber trabajar y organizarse en grupo.

5. Pon un ejemplo concreto de algo que los demás miembros del grupo hayan aprendido de tí, que probablemente no hubieran aprendido en otro caso?

De mí han aprendido, a estructurar el currículum, que hay que organizarse mejor, en cuanto a la hora de elaborar los proyectos, tareas, prácticas etc..

6. Indica los cambios que podría hacer el grupo para mejorar su actuación.

Para mejorar la actuación mi grupo debería de haber más puntualidad a la hora de quedar para elaborar los trabajos a realizar.

1. En general, ¿cómo ha sido el trabajado del grupo en este proyecto? (Para responder a esta pregunta utiliza la rúbrica)

(6) Muy deficiente (de 7 a 10) Insuficiente (de 11 a 15) Suficiente (de 16 a 19) Bien (de 20 a 24) **Muy bien**

2. De los miembros del grupo, ¿cuántos participaban activamente la mayor parte del tiempo?

Ninguno Uno Dos Tres **Cuatro**

3. De los miembros del grupo, ¿cuántos estaban completamente preparados para las puertas en común?

Ninguno Uno Dos Tres **Cuatro**

4. Pon un ejemplo concreto de algo que hayas aprendido del grupo, que probablemente no hubieras aprendido trabajando solo?

Entender en qué consistía la globalización del currículum. Saber trabajar y organizarse en grupo. Expresarnos mejor a la hora de exponer nuestras ideas con el resto del grupo y también a contrastarlas y mejorarlas con las opiniones de los demás. Por otro lado, hemos podido conocer más autores de los que ya habíamos trabajado.

5. Pon un ejemplo concreto de algo que los demás miembros del grupo hayan aprendido de ti, que probablemente no hubieran aprendido en otro caso

Hemos aprendido que debemos organizar mejor el tiempo, debemos tener seriedad a la hora de trabajar y por otra parte hemos aprendido a estructurar las ideas sobre el currículo y sobre todo hemos aprendido a escuchar.

6. Indica los cambios que podría hacer el grupo para mejorar su actuación

El único cambio que podría mejorar el grupo es la puntualidad a la hora de quedar para hacer los trabajos, además de mejorar la puesta en común oral y defender mejor las ideas individuales afrontando los conflictos de mejor manera.

Apellidos y nombre: Melania García Siverio	Necesita mejorar	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Ante cada puesta en común				
Preparo las tareas				
Escucho a los demás				
Aporto al grupo				
Respeto a los demás				
Participo activamente en los diálogos				
Animo a los demás a participar				
Subtotales			9	12
Total	21			

Observaciones:

Viendo los resultados de la tabla puedo concluir lo siguiente:

- Las tareas que entrego creo que están bien fundamentadas también las entrego en tiempo forma.
- Siempre intento escuchar a los demás, aunque a veces rebato opiniones.
- Creo que aporté ideas interesantes y sé defenderlas.
- Siempre intento respetar los turnos de palabra, escuchar y tener en cuenta otras

opiniones.

- Siempre intento defender mis ideas ante las demás.
- Por último, siempre pregunto por la opinión de cada uno y me intereso por sus aportaciones.

Apellidos y nombre:	Necesita mejorar	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Katherine Rodríguez García				
Ante cada puesta en común				
Preparo las tareas bien				
Escucho a los demás				
Aporto al grupo				
Respeto a los demás				
Participo activamente en los diálogos				
Animo a los demás a participar				
Subtotales			9	12
Total	21			

Observaciones:

Las tareas que realizo individualmente las hago lo mejor posible, pero en ocasiones las preguntas no están del todo correctas.

Siempre escucho las opiniones e ideas de los demás porque me aportan conocimientos que yo desconocía o había dado por alto.

Siempre apporto al grupo mis opiniones e ideas sobre el tema, ya que quiero que tengan en cuenta mi trabajo y mis aportaciones, porque creo que son adecuadas para mejorar la calidad del trabajo en común.

Siempre respeto las ideas y opiniones de los demás, porque cada uno tiene conocimientos diferentes que me pueden aportar a mis conocimientos previos.

Casi siempre participo activamente en los diálogos, menos cuando comentan y dan ideas sobre algún concepto que yo desconozco.

Casi siempre ánimo a los demás a participar en el trabajo común, como por ejemplo preguntándoles “¿Qué pusieron en este apartado del proyecto?

¿Creen que esto es justamente lo que está pidiendo? ¿Yo puse esto, pero creo que me falta algo... tú que pusistes?

Apellidos y nombre: Aroa Santana González	Necesita mejorar	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Ante cada puesta en común				
Preparo las tareas				
Escucho a los demás				
Aporto al grupo				
Respeto a los demás				
Participo activamente				

en los diálogos				
Animo a los demás a participar				
Subtotales			9	12
Total	21			

Observaciones: Viendo los resultados de la tabla podemos observar que preparo las tareas, preparo todas las tareas pero en ocasiones tengo contenido inadecuado o insuficiente. Siempre escucho a los demás y respeto al grupo. Además apporto al grupo, muchos de los contenidos que yo busco sirven de utilidad para la estructuración del proyecto. Suelo participar activamente en los diálogos pero me puntuó con un notable ya que hay días en los que no. Por último suelo animar a los demás a participar y hago preguntas para iniciar un debate.

Apellidos y nombre: Vargas Pérez, Yohaly	Necesita mejorar	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Ante cada puesta en común				
Preparo las tareas				
Escucho a los demás				
Aporto al grupo				
Respeto a los demás				
Participo activamente en los diálogos				
Animo a los demás a participar				

Subtotales			9	12
Total	21			
<p>Observaciones: viendo los resultados de la tabla, podemos decir que a la hora de preparar las tareas soy responsable y cumplo con mis deberes tengo un (4) sobresaliente, también escucho a los demás y también me escuchan a mí, a la hora de aportar al grupo tengo un (3) notable porque pienso que debería de aportar más cosas al grupo, tengo un (4) sobresaliente en cuanto al respeto porque el respeto es lo más importante y sin respeto el trabajo no saldría adelante. A la hora de participar activamente en los diálogos me puse un (3) notable, porque aportó mis propias ideas y opiniones, pero podría estar más activa. A la hora de animar a los demás a participar me puse un (3) notable, porque pienso que he estado dispuesta a animar a los demás miembros como por ejemplo preguntándole: ¿Qué pusiste en la pregunta 5?, así esa persona se anima a decirme y contrastamos ideas.</p>				

Parte II: Autoevaluación grupal

La autoevaluación del grupo

	(1) Necesita mejorar	(2) Suficiente	(3) Notable	(4) Sobresaliente
Ante cada puesta en común				
Preparo las tareas			11	11
Escucho a los demás			1	111
Aporto al grupo			11	11
Respeto a los demás				1111
Participo activamente en los diálogos			111	1
Animó a los demás a participar			1111	

Subtotales			36/4= 9	48/4= 12
Total	21			
<p>Viendo los resultados de la tabla podemos concluir lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las tareas que entregamos están bien fundamentadas y también entregadas en tiempo forma. A la hora de preparar las tareas somos responsables y cumplimos con nuestros deberes, pero en ocasiones tenemos contenido inadecuado o insuficiente. Las tareas que realizamos individualmente las hacemos lo mejor posible, pero en ocasiones las preguntas no están del todo correctas. • Siempre intentamos escuchar a los demás, aunque a veces rebatimos opiniones. De esta manera adquirimos conocimientos que desconocíamos o habíamos pasado por alto. • Aportamos ideas interesantes y sabemos defenderlas. Por otro lado, pensamos que deberíamos aportar más cosas al grupo para mejorar la calidad del trabajo en común. • Siempre intentamos respetar los turnos de palabra, escuchar y tener en cuenta otras opiniones. • Siempre intentamos defender nuestras ideas ante las demás, pero podríamos estas más activas. Solemos participar activamente en los diálogos. • Por último, siempre preguntamos por la opinión de cada una y nos interesamos por sus aportaciones, por ejemplo preguntándole: ¿Qué pusiste en la pregunta 5?, así esa persona se anima a decirnos y contrastamos ideas. Solemos animar a los demás a participar y hacemos preguntas para iniciar un debate. 				

Anexo VI: Propuesta de trabajo realizada por el profesor del grupo analizado

Parte I: Concreción de la metodología y la evaluación.

Asignatura	Didáctica General de la Educación Primaria (Grupos 2 y 3) Curso 2016-17
Profesor	Amador Guarro Pallás
Asunto	Concreción de la metodología y la evaluación

El desarrollo de esta asignatura se realiza mediante las clases teóricas y prácticas. Cada uno de estos tipos de clase supone el 50% de la calificación final del alumnado. A continuación presentamos la concreción de ambos tipos de clases.

CLASES TEÓRICAS: La metodología

Para el desarrollo de la teoría el alumnado podrá elegir entre dos modalidades:

Modalidad A:

La elección de esta modalidad supone para el alumnado:

1. No está obligado a asistir a clase.
2. Debe de leer los siguientes textos:
 - GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.I. (1992), Comprender y transformar la □ enseñanza, Madrid: Morata.□
 - GUARRO PALLÁS, A. (2002), Currículum y democracia: Por un cambio de la cultura escolar.
□ Barcelona: Octaedro.□
 - PERRENOUD, PH. (2004), Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona: Graó.□
3. Durante el cuatrimestre puede realizar todas las consultas que precise en las tutorías.
4. Puede asistir a clase cuando lo desee.

Modalidad B:

La elección de esta modalidad supone para el alumnado:

1. Obligación de asistir a clase. Si un alumno de esta opción falta a más de dos clases, pasa automáticamente a la opción A.
2. Realización de todas las tareas propuestas en el apartado «CUESTIONES PREVIAS» del Aula Virtual.
3. Además de la lectura de los manuales de la opción A, deberá manejar la bibliografía que se considere oportuna para el desarrollo de las clases.

4. Se compromete a participar en los *Proyectos de investigación cooperativa*, que se propongan.
5. Cualquier incumplimiento de estas tareas (así como su entrega en la forma y en las fechas establecidas), supondrá el pase inmediato a la opción A.

La evaluación de la teoría:

La evaluación de la teoría depende de la modalidad metodológica elegida.

El alumnado que haya elegido la modalidad A:

Se evaluará de la teoría mediante un cuestionario, que constará de 5 preguntas abiertas.

Individual. No presencial. Se le calificará de 0-10 puntos.

El alumnado que haya elegido la modalidad B:

Se evaluará de la teoría mediante la evaluación de los proyectos de investigación realizados:

1 informes y procesos . Esta evaluación se calificará de 0 a 10 puntos por cada proyecto. La calificación de este apartado será la media de las calificaciones obtenidas entre los proyectos realizados.

Para la evaluación de la teoría se tendrán en cuenta las siguientes condiciones generales, además de las específicas de cada proyecto:

- *Asistencia obligatoria a las clases teóricas*, para lo cual, cada grupo de trabajo deberá controlar la asistencia de sus miembros mediante las correspondientes «Hojas de firmas» que deberán cumplimentarse antes del inicio de cada práctica, bajo la responsabilidad de la secretaria del grupo. La asistencia es obligatoria porque el trabajo que se propone pretende, entre otras cosas, que el alumnado desarrolle adecuadamente el trabajo cooperativo que se propone.

Sólo se permitirán dos faltas justificadas. Si las dos faltas no están justificadas, se le restará 1 punto de la calificación final de la teoría. Al alumnado que falte a más de dos clases teóricas, aunque las faltas estén justificadas, no se le calificará la teoría.

- *Realización de las tareas individuales.* La cooperación se basa en la interacción entre sus miembros. Esa interacción exige que cada miembro prepare minuciosamente su participación en el debate grupal, evitando la improvisación y el entorpecimiento del trabajo grupal. Esa preparación se concreta en la realización de las tareas individuales, que deberán presentarse antes del inicio de cada sesión grupal, y subirse previamente al aula virtual. Por ello, dichas tareas son obligatorias. Las tareas individuales se califican. **La no realización de estas tareas en tiempo y forma, supondrá el pase automático a la modalidad A.**
- *La calificación de los proyectos es la misma para todos los miembros del grupo, pero se ve afectada por la no asistencia injustificada a las clases y por la calidad de los informes individuales.*

CLASES PRÁCTICAS

Las clases prácticas son obligatorias para todos los alumnos, independientemente de la opción metodológica elegida. Se desarrollarán según la guía que se facilita al comienzo del curso.

La evaluación de la práctica

La práctica se evalúa mediante la valoración del informe final que cada grupo tiene que elaborar según la Guía. El alumnado debe de tener en cuenta, dada su especial relevancia, las siguientes condiciones generales, porque afectan directamente a la evaluación:

1. *Asistencia obligatoria a las clases prácticas*, para lo cual, cada grupo de trabajo deberá controlar la asistencia de sus miembros mediante las correspondientes «Hojas de firmas» que deberán cumplimentarse antes del

inicio de cada práctica, bajo la responsabilidad de la secretaria del grupo. La asistencia es obligatoria porque el trabajo que se propone pretende, entre otras cosas, que el alumnado desarrolle la competencia de trabajar en grupo o en grupo. **Sólo se permitirán dos faltas justificadas. Si las dos faltas no están justificadas, se le restará 1 punto de la calificación final de la práctica. Al alumnado que falte a más de dos prácticas, aunque las faltas estén justificadas, no se le calificará la práctica.**

2. *Realización de las tareas individuales.* El trabajo cooperativo se basa en la interacción entre sus miembros. Esa interacción exige que cada miembro prepare minuciosamente su participación en el debate grupal, evitando la improvisación y el entorpecimiento del trabajo grupal. Esa preparación se concreta en la realización de las tareas individuales, que deberán presentarse antes del inicio de cada sesión grupal y subirse previamente al aula virtual. Por ello, dichas tareas son obligatorias. Las tareas individuales no se califican. **La no realización de estas tareas en el momento oportuno, repercutirá en la calificación del alumno: se le valorará sólo el 50% de la calificación que obtenga el grupo en esa tarea.**

Además, la no realización de más de dos tareas en las fechas establecidas, supondrá la no calificación de la práctica.

La calificación de la práctica es la misma para todos los miembros del grupo, excepto para los que no hayan realizado todas las tareas individuales o hayan faltado sin justificación.

¹Ver la evaluación de los proyectos de investigación en el anexo 1.

ANEXO 1

PROCESO DE INVESTIGACIÓN COOPERATIVA



CUESTION PREVIA:

- La clase se organiza en grupos de investigación de cinco miembros cada uno.

Elección de un tema para su investigación

El profesor hace una propuesta de proyectos de investigación.

El profesor presenta el tema y concreta las cuestiones de investigación

Una vez decidido el tema, y antes de iniciarse su investigación, el profesor realiza en clase una presentación del mismo (ideas centrales, controversias más importantes y la bibliografía básica) y formula las cuestiones más concretas que guiarán la investigación sobre cada proyecto.

Búsqueda de información, reflexión individual y elaboración del texto

Para cada uno de los problemas se desarrollará el siguiente proceso de trabajo:

Todos los miembros de cada grupo buscan información (además de la lectura prescrita para ese tema). Leen y analizan individualmente la información sobre el tema y las cuestiones formuladas.

1. Cada alumno elabora un informe sobre cada una de las preguntas formuladas sobre el tema. Dicho informe lo sube al aula virtual (en tiempo y forma) y es objeto de evaluación.

Reflexión grupal y construcción de un texto grupal

Para cada uno de los problemas se desarrollará el siguiente proceso de trabajo:

1. Cada alumno se reúne con su grupo y presenta su informe. Una vez presentados todos los informes, el grupo los discute.
2. El grupo designa a un relator/a para cada una de las preguntas formuladas. El relator es el encargado de tomar notas acerca de las ideas que el grupo genera en torno a una pregunta de investigación, de construir un texto coherente y legible que recoja todas esas ideas, de trasladar a la secretaría el texto para su difusión a todos los miembros del grupo/de subir el texto a un DRIVE para que todos los miembros del grupo lo revisen y mejoren.

Elaboración formal del texto construido por el grupo

Una vez que los miembros del grupo han revisado y mejorado cada una de las preguntas, el secretario/a elabora un informe (INFORME DEL PROYECTO) con los textos producidos y según el modelo correspondiente, y lo sube al aula virtual. Dicho informe es objeto de evaluación por el profesorado.

El profesor y el alumnado evalúan la investigación 2 La evaluación de la investigación implica dos aspectos :

1. La evaluación de los conocimientos adquiridos mediante la investigación (70%): será individual y grupal. Se realizará a partir de la valoración por el profesor de los informes elaborados por cada alumno y por el grupo. Y seguirá el siguiente procedimiento:

- Primero se considerará la calificación obtenida por el grupo.□
 - □ Esa consideración se modificará individualmente en función de:□
 - i. Las faltas de asistencia injustificadas y
 - ii. La calificación de los informes individuales (suben, bajan o no alteran la calificación).

 - La no entrega de los informes individuales en tiempo y forma, implica el pase automático del alumno a la modalidad A.□
 -
2. La evaluación del proceso de trabajo cooperativo desarrollado durante la investigación (30%): se realizará por el alumnado sobre su propio grupo, mediante los correspondientes instrumentos de evaluación.

²Esto en una propuesta que se negociará con el alumnado de la modalidad B.

Parte II: Procesos de elaboración de proyectos

PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS PROYECTOS

En este documento vamos a concretar las tareas que se han de desarrollar para la elaboración de los proyectos.

En primer lugar, podemos establecer las principales tareas que deben de desarrollar el profesor y el alumnado, tanto individual como grupalmente:

Profesor	Alumnado (individual)	Alumnado (grupal)
Presentación del tema que se va a investigar: <ul style="list-style-type: none">• Centra/sitúa el tema. Ofrece un marco general. Puntos calientes. Información básica. Presenta la información que no se va a investigar.• Presentación de las preguntas que deberán desarrollar: sentido, aspectos críticos• Comentario sobre la bibliografía básica de cada/las preguntas	Reflexión individual y elaboración del correspondiente texto (trabajo autónomo e individual en casa)	Reflexión grupal y elaboración del correspondiente texto: <ul style="list-style-type: none">• Respetar los procesos: describir, analizar y valorar.• «Lápices» al centro.• Redacción del texto grupal en casa y a cargo del relator/a.
Dos sesiones (dos semanas)		Una sesión + una semana (dos semanas)
Total = 4 semanas por proyecto		

Características formales de la reflexión individual:

- Dos folios por pregunta.
- Características formales: Márgenes (2,5, simétrico); letra times new roman o Calibrí, tipo 12; Interlineado sencillo.

Organización de la discusión de los grupos

Diferenciar los procesos de descripción y análisis e interpretación.

DESCRIPCIÓN

Interviene cada uno de los miembros para exponer lo que ha averiguado. Mientras expone un miembro, los demás escuchan y, al final de la intervención de sus compañeros, indican en lo que coinciden y en lo que no.

Al concluir la exposición de cada uno, el grupo ya dispone de:

- o Un conjunto de ideas, en las que todos están de acuerdo.
- o Otro conjunto de ideas en las que hay discrepancias.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Una vez concluida la ronda “descriptiva” se procede a la discusión de las ideas en las que hay discrepancias con la intención de llegar a algún tipo de acuerdo, de plantear nuevas ideas, de matizar las ideas presentadas,

De todo ello, el relator, en su casa, re-elabora el discurso y produce un texto.

Ese texto lo sube (él/ella o la secretaria del grupo) a un DRIVE para que todos los miembros del grupo lo revisen y mejoren.

Una vez revisado y mejorado, la secretaria lo incorpora al informe grupal sobre el proyecto. Una vez recogidos todos los textos relativos a cada una de las preguntas de investigación, la secretaria construye el informe final y lo sube al aula virtual.

ROLES EN LOS GRUPOS:

- Coordinación
- Secretaría
- Relator: Es el encargado de tomar notas acerca de las ideas que el grupo genera en torno a una pregunta de investigación, de construir un texto coherente y legible que recoja todas esas ideas, de trasladar a la secretaria el texto para su difusión a todos los miembros del grupo/de subir el texto a un DRIVE para que todos los miembros del grupo lo revisen y mejoren

EL INFORME DE LOS PROYECTOS

PORTADA

Didáctica de la educación primaria

Profesor: Amador Guarro Pallás

Nombre del proyecto

Nombre del grupo

Nombre de los miembros del grupo (por orden alfabético)

PRESENTACIÓN E ÍNDICE

PREGUNTA 1

Descripción de los conocimientos

Valoración y conclusiones sobre esa pregunta

Referencias bibliográficas

PREGUNTA 2

Descripción de los conocimientos

Valoración de la pregunta y conclusiones sobre esa pregunta

Referencias bibliográficas

PREGUNTA

Descripción de los conocimientos

Valoración de la pregunta y conclusiones sobre esa pregunta

Referencias bibliográficas

CONCLUSIONES GENERALES ACERCA DEL PROYECTO

ANEXOS

Trabajos individuales de cada uno de los miembros del grupo

Características formales:

- Márgenes (2,5, simétrico); letra times new roman o calibrí, tipo 12; Interlineado sencillo.

Anexo VII: Registro de asistencia del grupo analizado

CONTROL DE ASISTENCIA 2017

ALUMNADO	Fechas de las clases prácticas													TOTAL
	20/2	27/8 No hubo clase	6/3	14/3	20/3	27/3	3/4	10/4 No hubo clase	17/4	24/4	1/5 No hubo clase	8/5	15/5	
García Siverio, Melania					J									1J
Rodríguez García, Katherine														0
Santana González, Aroa														0
Vargas Pérez, Yohaly														0

Leyenda:
J = Falta justificada
F = Falta no justificada
Secretaria: Melania García Siverio
Coordinador: Yohaly Vargas Pérez

