

**EL DESARROLLO EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL
DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO: Un estudio de casos**



**Universidad de La Laguna
Facultad de Educación
Grado en Maestro/a en Educación Infantil
Proyecto de Investigación
Rodríguez Rivero, Ángeles
Torres Umpiérrez, Aida Nerea
Hernández Valle, María Isabel
Albardiaz Garcia-Porrillo Gregorio
2017/2018
Convocatoria: Julio**

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	2
MARCO TEÓRICO	3
OBJETIVOS	9
METODOLOGÍA	9
ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACIÓN	12
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	28
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30
ANEXOS	31

RESUMEN

Este trabajo es una investigación de estudio de casos sobre el desarrollo o puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en las aulas de educación infantil. Se indaga sobre el aprendizaje cooperativo y las condiciones críticas para su realización. Se han seleccionado dos casos de profesorado de educación infantil, que han sido entrevistados y observados durante dos semanas. Asimismo, se han grabado en audio y video a los grupos cooperativos de alumnos.

Los resultados demuestran, que después de la indagación sobre el aprendizaje cooperativo y el estudio de casos, las maestras, aun teniendo la misma formación, realizan la dinámica en el aula de forma diferente. Además tienen un diferente desarrollo de las categorías en cada aula debido al desarrollo y la importancia que le han dado a cada una de ellas.

Palabras claves: aprendizaje cooperativo, educación infantil, grupos heterogéneos

ABSTRACT

This work presents an investigation of case studies about the development or implementation of cooperative learning into the classroom of child education. We inquire about cooperative learning and the critical condition for its realization. We have been selected two teaching cases of child education, who has been interviewed and observed during two weeks. Likewise, the cooperative group have been recorded in audio and video.

The results demonstrate, that after the inquire of de cooperative learning and the case studies, the teachers even having the same formation, they make a different dynamic in their classroom. In addition, they have a different development of the categories in each classroom due to the development and importance that they have been placed on each of them

Key words: cooperative learning, , heterogeneous group, child education.

MARCO TEÓRICO

En la educación podemos encontrar distintas estructuras de aprendizaje: individualista, competitivo y cooperativa. Este trabajo se centra en el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es un modelo de aprendizaje basado en el trabajo en equipo para que cada individuo mejore su aprendizaje y el de los demás. Necesita de mucha estructuración para la realización del método por parte del docente.

Kagan (1994), sostiene que “el aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como parte integral del proceso de aprendizaje”.

En una situación de aprendizaje cooperativo el grupo tiene que trabajar conjuntamente, pues se lograrán los objetivos si cada miembro del equipo consigue los suyos propios, ya que es una situación de aprendizaje en el que se buscan los beneficios para el conjunto del grupo.

Para que alumnado esté receptivo en las tareas y se sienta capaz de realizarlas, primero se deben buscar tareas que se ajusten a las capacidades y características de cada uno/a. Deben estar situadas en lo que Vygotsky denominaba la Zona de Desarrollo Próximo. La ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. El nivel de desarrollo real es la capacidad de resolver problemas de forma independiente, mientras el nivel de desarrollo potencial es la capacidad de resolver problemas con ayuda de otra persona.

El aprendizaje cooperativo se cimienta en la teoría constructivista de Piaget, donde el alumnado construye sus conocimientos a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información recibida, creando conflictos sociocognitivos y aumentando las habilidades sociales y comunicativas, además de facilitar producciones enriquecedoras, por lo tanto, se otorga un papel fundamental a los alumnos/as como actores principales de su proceso de aprendizaje.

Johnson y Johnson (1991), definen que trabajar de forma cooperativa significa trabajar juntos para lograr unos objetivos compartidos, y también, buscan los resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para los otros miembros del grupo.

El aprendizaje cooperativo surge cuando la escuela tradicional deja de responder a las necesidades de la sociedad. En la escuela tradicional todo el trabajo está dirigido por el profesor/a y las actividades son individuales. Sin embargo, en la escuela que trabaja con aprendizaje cooperativo busca que el alumnado interactúe, dialogue y trabaje con los demás, pero esto no implica que se elimine el trabajo individual y la responsabilidad de uno mismo.

Actualmente, en el aprendizaje tradicional, se fomenta desde edades muy tempranas el individualismo y la competitividad. Según Johnson y Johnson (1999) estas son dinámicas interactivas que desde el individualismo, cada alumno busca sus propias metas sin tener en cuenta a sus iguales, además las consigue si el resto no alcanza las suyas.

Existe una tercera dinámica que encaja con el aprendizaje cooperativo, dinámica cooperativa, en esta hay relación positiva entre el alumnado y los objetivos que se quieren conseguir. Con este método uno alcanza las metas si todos las consiguen, por lo que el alumnado tiene que colaborar entre sí, fomentando la interdependencia positiva, favoreciendo el desarrollo de la responsabilidad individual y grupal.

Por tanto, no se debería usar el aprendizaje cooperativo en momentos puntuales, ya que éste es un valor social que se debe realizar de manera continuada para observar el progreso del alumnado.

Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo

Para que se produzca aprendizaje cooperativo, se deben de producir una serie de elementos o componentes fundamentales, que aseguran que cooperación funcione adecuadamente. Estos componentes esenciales son los siguientes:

La interdependencia positiva, hace referencia al vínculo que surge entre los alumnos/as, de tal modo que, en el desarrollo de sus tareas de aprendizaje deben tener el éxito en grupo, comprendiendo que cada miembro es beneficioso para este. Por ello, el aprendizaje es eficaz con los alumnos/as que cooperan, influye en su aprendizaje y rendimiento.

Una de las claves fundamentales es crear este tipo de relación en el alumnado, pues sin su participación se dejaría de hablar de aprendizaje cooperativo y se estaría hablando de trabajar en pseudogrupos o en grupos de trabajo tradicional (Johnson y Johnson, 1999).

En conclusión, se trata de buscar los medios, motivaciones y condiciones para que en un grupo de alumnos/as surja la interdependencia positiva, es decir, el interés por alcanzar el éxito, además de los recursos, el apoyo mutuo y la celebración de los éxitos en conjunto, permitiendo que estos factores indiquen la existencia de un clima de confianza.

Responsabilidad personal y rendimiento individual. En cada equipo, cada alumno/a debe tener asignada una tarea, además de un rol y ser responsable de realizar su parte del trabajo. Aunque se trabaje en un grupo cooperativo, cada alumno/a debe tener una responsabilidad individual, donde tiene que progresar y mejorar su rendimiento según sus capacidades, pues es importante destacar que el rendimiento grupal no debe camuflar el rendimiento individual.

Para ello, se debe llevar un registro adecuado de los niveles de partida de los alumnos/as y de sus progresos, además de asegurar una igualdad de oportunidades para el éxito.

Entre otros aspectos, la atención a la responsabilidad y al rendimiento individual de los alumnos se promueve a través de distintas estrategias: la supervisión continua por parte del docente, la asignación de roles dentro del grupo, el refuerzo de la reflexión y planificación tanto individual como grupal, y el apoyo de la responsabilidad individual junto con la interdependencia en la tarea a través de estructuras simples.

Interacción promotora, cara a cara. La interacción promotora se basa en una interacción directa, donde el alumnado tenga la necesidad de relacionarse, interactuar, sostener y promover los esfuerzos de aprendizajes de los otros, donde deben producir trabajos a través del esfuerzo y la cooperación conjunta, basándose en el compromiso y el afecto por el otro. Se trabaja cooperativamente para crear un ambiente de clase en el que el objetivo sea que todos pueden aprender y que vayan en una misma línea, es por ello que la composición heterogénea y el tamaño de los grupos son aspectos muy importantes.

Para trabajar la interacción cara a cara, la estructura cooperativa debe ser de cuatro niños/as por mesa siendo dos a cada lado, generando una interdependencia positiva.

Las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos. Para el éxito de un grupo cooperativo se necesita actitudes y destrezas interpersonales y de trabajo en pequeños grupos. Esto es lo que se conoce como habilidades sociales para cooperar, una de las características más complicadas del aprendizaje cooperativo, pues si se empieza a trabajar tardíamente con esta estructura de aprendizaje, al alumnado le será más costoso trabajarlo, e incluso frustrante trabajar con otros compañeros/as, como señala Pujolàs y Lago (2009) es importante conseguir que los alumnos/as tomen conciencia del grupo al que pertenecen y formen su propio equipo de aprendizaje, pues esto es necesario para la toma de decisiones, crear confianza, resolución de conflictos, organización, escucha, etc.

El procesamiento grupal. El procesamiento grupal surge cuando los objetivos propuestos se cumplen, existiendo diversos momentos en el que el alumnado recapitule, reflexione y modifique la tarea. Además, de una evaluación periódica del funcionamiento del grupo, el proceso que han realizado y el trabajo individual de cada miembro del grupo cooperativo.

Los grupos cooperativos

Uno de los aspectos más relevantes de esta propuesta de enseñanza, es el agrupamiento del alumnado en grupos cooperativos. Por ello, vamos a analizar brevemente los tipos, naturaleza, modo de constitución, etc., de dichos grupos. Asimismo, según Johnson y Johnson (1999) podemos diferenciar tres tipos de grupos distintos: informal, formal y de base.

Grupos informales. Este tipo de grupo surge cuando aún no hay una dinámica cooperativa dentro de la clase. Son grupos de corta duración, suelen formarse para una actividad concreta, incluso formando una composición homogénea. Se pretende centrar la atención del alumnado en lo que deben aprender. Crear un clima favorable para el aprendizaje al cambiar la dinámica rutinaria, consiguiendo que el alumnado se centre en lo que está aprendiendo.

Grupos formales. Este grupo tiene mayor duración que el anterior, abarcando desde una clase hasta varias semanas. Se forman los grupos para realizar una tarea específica, por lo que la dinámica del grupo será alcanzar los objetivos comunes y asegurarse de que ellos/as mismos y sus compañeros/as completen la tarea asignada.

Cada miembro del grupo debe ser responsable de comprender el contenido que deben trabajar, organizarlo e integrarlo en su conocimiento, para así después poderlo trabajar en el grupo y saber explicárselo al resto de sus compañeros/as.

Grupos de base. El grupo base es fundamental para trabajar diariamente el aprendizaje cooperativo, pues se trata de equipos de formación heterogéneas que suelen durar desde un trimestre hasta un curso entero. Cada alumno/a pertenece a un equipo con el que trabaja constantemente. Las relaciones entre los miembros del grupo base se establecen mediante la interdependencia positiva. Esto lo convierte en un equipo estable, en el que los miembros crean dicha interdependencia al conocerse, empatizar y producir un apoyo mutuo durante el desarrollo del aprendizaje. Teniendo en cuenta a Johnson y Johnson (1999), es apropiado recurrir a este tipo de grupo, ya que al ser heterogéneo muestra distintas posibilidades, aptitudes, experiencias e intereses en los miembros del equipo.

Hay una serie de elementos que determinan y condicionan la utilidad del aprendizaje cooperativo, pues intervienen en los procesos cognitivos y psicosociales que se darán en la interacción grupal. León del Barco, Gonzalo, Felipe, Gómez y Latas (2005) identifican cuatro factores que determinan la eficacia del aprendizaje: la composición de grupos, el ambiente físico, el ambiente organizacional y la estructura de grupo. Gabet, Johnson y Johnson (citado por Torrego, J.C., Negro Mocayo, A., 2012) confrontan que por mucho que los estudiantes tengan distintas capacidades y rendimientos, todo el alumnado se beneficia de la misma

manera del aprendizaje cooperativo. Asimismo, Slavin (1991) afirma que el alumnado con las capacidades más altas avanza más en este tipo de aprendizaje que en una situación tradicional, progresando en la misma intensidad que los alumnos/as que tengan un nivel de rendimiento bajo o medio. Por lo tanto, lo ideal para trabajar el aprendizaje cooperativo es que los grupos sean heterogéneos, organizado por equipos, constituidos por un total de cuatro niños/as por grupo, elegidos por el maestro/a. Para ello, el maestro/a, previamente al agrupamiento, habrá observado a los alumnos/as, para ver las potencialidades o dificultades de cada niño/a, para así, posteriormente asignándole un rol. La agrupación de los alumnos/as está relacionado con una serie de características, estas son: habilidades y actitudes cooperativas, situación social en el grupo, oportunidades de éxito dentro del grupo, estado madurativo en relación con los demás, nivel de interrupción y el sexo.

La distribución del alumnado del aula se divide en tres columnas. Por un lado, podemos encontrar al alumnado que presente algún tipo de dificultad o que es más retraído, seguidamente, los niños/as con altas capacidades, con más destrezas, y finalmente, aquellos alumnos/as con capacidades para realizar todo tipo de actividades. Cada equipo debe estar formado como mínimo con un alumno/a de cada columna, ya que esta ubicación, favorece el desarrollo personal y una evolución en el aprendizaje considerable.

A cada alumno/a de cada grupo se le asignará un rol que tendrá que desempeñar dentro de él para conseguir un buen trabajo. Los roles que podemos encontrar son:

Responsable o coordinador: es el encargado/a de coordinar el trabajo en equipo, anima a los miembros del grupo a avanzar en su aprendizaje. Debe tener muy claro lo que el maestro/a quiere que aprendan. Además, se encarga de dirigir las revisiones periódicas del equipo.

Ayudante del responsable o coordinador: debe procurar de que no se pierda el tiempo y controlar el tono de voz del grupo, haciendo que sea un uso adecuado de este. Asimismo, de vez en cuando actúa de observador/a del trabajo del resto de componentes del equipo.

Portavoz: es el encargado/a de hablar en nombre del equipo cuando el maestro/a quiere su opinión o se deba presentar una actividad.

Secretario: debe rellenar los formularios del cuaderno de equipo y recordar a los miembros del equipo, los compromisos personales y, a todo el equipo, los objetivos de equipo.

Responsable del material: se encarga de cuidar del material del equipo, de ir a buscarlo y de recogerlo. Se asegura de que todos los miembros del equipo tengan el material necesario para trabajar y que mantengan limpia su zona de trabajo.

Se debe tener en cuenta que es necesario que cada miembro del equipo tenga un rol dentro de este, por lo que debe haber un mínimo de cuatro roles por equipo y si hace falta crear alguno más, pudiéndose dividir los roles ya establecidos. Además, los roles deberían ser rotativos, así todos los componentes del equipo pueden ejercerlos todos.

A la hora de la estructura del grupo se debe tener en cuenta su tamaño, que este dependerá de una serie de factores, como son la tarea a realizar, el tiempo, el nivel de entretenimiento y el momento de desarrollo del grupo, y por otro lado, la importancia de la cohesión del equipo sobre su propia productividad y la eficacia de este. Asimismo, es importante el aula donde se vaya a realizar las tareas, pues ello influye a la hora de la interacción comunicativa, así como la situación en la que se encuentren los asientos, siendo la mejor manera para el aprendizaje cooperativo que se distribuyan de forma circular (Escribano y Peralta, 1993; Arends 1994).

También se debe destacar la importancia del ambiente organizacional, donde se analiza la forma de repartir y organizar los esfuerzos positivos del grupo, así como el tipo de tarea, el papel del docente en el equipo y el entrenamiento de las capacidades sociales y dinámicas del grupo.

En relación a las técnicas de aprendizaje cooperativo, podemos encontrar una serie de componentes estructurales que se diferencian por el grado en que se estructuran las metas, las recompensas y las tareas. Un criterio por el que se puede analizar las técnicas del aprendizaje cooperativo, es la intensidad con la que se utilizan los métodos, representada mediante una secuencia que va de bajo a alta.

Se comenzará por la *estructura de meta*, pues esta hace referencia a la manera en que los alumnos/as pueden alcanzar sus metas. Si el alcance de objetivos del individuo depende de la consecución de metas de todo el grupo, nos encontramos ante una estructura cooperativa de objetivos o metas. En cuanto a la intensidad, al hablar de la estructura de grado alto, hace referencia a que la obtención de méritos de cada individuo del equipo está subordinada a que los alcance el resto de los miembros del grupo, mientras que al situarse en la estructura de meta baja, el logro de objetivos de cada alumno/a es independiente al resto de los miembros del grupo.

En segundo lugar, se encuentra la *estructura de recompensa*, refiriéndose a la manera de distribuir los incentivos entre los miembros del equipo. En cuanto a la intensidad, es alta cuando se dan recompensas a la cooperación a través de refuerzos externos entre los miembros del grupo basándose en el rendimiento de cada alumno/a, mientras que será intensidad media cuando los refuerzos se llevan a cabo en función del resultado del grupo.

Por otra parte, cuando no haya recompensa en la cooperación, se estará hablando de una estructura de recompensa baja.

En último término, se encuentra el *componente estructural de la tarea*, haciendo referencia al nivel de especialización de cada alumno/a en la tarea de grupo. Cuando la tarea a realizar se divide en partes y se haya una especialización de cada miembro en la tarea grupal, o también cuando se asignan roles o funciones interdependientes a cada alumno/a del equipo, nos encontramos ante un grado de intensidad en la estructura de tarea alta. Sin embargo, es baja cuando no hay división del material, subdivisión de tareas o especialización de cada participante.

El rol del docente en el aprendizaje cooperativo

El docente es el principal dinamizador del grupo de la clase. El papel del profesor dentro del aprendizaje cooperativo es planificar el aprendizaje del alumnado, así como su organización, formando a su vez los equipos heterogéneos. Desde el punto de vista de Slavin (1991), el docente es quien se encarga de seleccionar el material, determinar los equipos de trabajo y evaluar los resultados obtenidos. Asimismo, Johnson y Johnson (1999) incluye que el docente también es responsable del contenido y la estructura de las tareas. Por lo tanto, ambos autores están de acuerdo en que el docente se encarga de los objetivos y medios para aprender. Sin embargo, desde el enfoque de Sharan (citado por Ovejero, 1990) el profesor es un facilitador, que ayuda al alumnado a elegir y diseñar un proyecto de forma grupal para la consecución de objetivos planteados. Este planteamiento lo define Johnson (citado por Ovejero, 1990) como el más apropiado para una clase democrática ya que permite al alumno/a más autonomía en la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje.

5. OBJETIVOS

Nuestra investigación persigue dos objetivos relacionados entre sí: (1) analizar y valorar en qué medida se está llevando a la práctica la propuesta de aprendizaje cooperativo que tiene el colegio; y, (2) elaborar las correspondientes orientaciones para ayudar al profesorado a mejorar los aspectos más deficitarios de esa propuesta.

6. METODOLOGÍA

La metodología de investigación que vamos a desarrollar es cualitativa y se articula en torno al estudio de casos instrumental. Es decir, vamos a utilizar los casos observados (las

profesoras y sus aulas) para comprobar la implantación de una propuesta de aprendizaje cooperativo, tomando como referencia los cinco componentes esenciales.

La selección de los casos. Se realizó a través de una reunión previa con los docentes del centro que tienen mejor implantado el aprendizaje cooperativo y son los que coordinan esta metodología. Los casos fueron asignados al azar por la persona responsable del aprendizaje cooperativo, siendo dos maestras seleccionadas, ambas de dos grupos de diferentes edades dentro de la etapa de educación infantil.

Negociación de la recogida de la información. Antes de proceder a la recogida de información mantuvimos una reunión previa con cada una de las maestras para negociar el proceso y tomar los primeros acuerdos (Anexo 1), así como para conocer los casos asignados. Desde el principio las maestras estuvieron participes en la investigación y respondían a todas las dudas que nos pudiera surgir. Asimismo, establecimos los horarios en los que se realizarían las observaciones.

Recogida de la información. Para la investigación de los casos seleccionados se identifican y describen las categorías de análisis que se han utilizado en esta investigación, se identifican las técnicas de recogida de información y se describe el proceso de recogida de información que tuvo lugar.

Las categorías de análisis empleadas, así como sus indicadores a lo largo de la investigación, han sido las siguientes:

- La interdependencia positiva: se identifica cuando los alumnos/as están vinculados con los demás, comprende que el esfuerzo de cada miembro es importante para el grupo y para alcanzar el éxito, se ayudan, comparten recursos y celebran el buen trabajo en conjunto. Los indicadores que hemos usado son:
 - Existe cohesión grupal.
 - Las relaciones entre los componentes son constructivas.
 - Existe un clima de confianza.
 - Todos aportan soluciones ante la dificultad de cualquier miembro del grupo.
 - Solicitan ayuda a los miembros del grupo.
 - Se cumplen las responsabilidades individuales
- La interacción promotora: se identifica cuando dentro de un aula hay una interacción sobre las ideas de un tópico; la contribución de ideas se refleja cuando los participantes son los que preguntan o explican cuestiones, construyendo el diálogo para promover la mejora de la comprensión en grupo. Los indicadores que hemos usado son:
 - Participan todos por igual.

- Todos tienen las mismas oportunidades para participar.
 - Se acogen las ideas de todos.
 - Se celebran las ideas originales.
 - Se consensuan las soluciones.
 - Utilizan la mediación.
 - Todos expresan su punto de vista.
 - Se manifiesta desacuerdo con algunas ideas.
 - Se superan los desacuerdos.
- La responsabilidad individual: existe cuando se evalúa el esfuerzo de cada alumno/a individualmente y los resultados son del grupo. El grupo debe tener claro los objetivos que se proponen y debe ser capaz de evaluar el progreso, el logro de los esfuerzos de cada componente de este. Además, cada miembro es responsable del trabajo grupal y de realizar las tareas asignadas. Los indicadores que hemos usado son:
- Todos cumplen con las tareas individuales.
 - Velan por el cumplimiento de la tarea grupal.
 - Entre todos planifican la tarea de todos.
 - Se establecen y cumplen la fecha de entrega.
- Las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos: en esta categoría los indicadores que hemos usado son:
- Hay comunicación eficaz.
 - Hay comunicación asertiva.
 - La toma de decisiones es la correcta.
 - Hay proceso de escucha.
 - Resuelven los conflictos.
- El procesamiento grupal: en esta categoría los indicadores que hemos usado son:
- Se consiguen los objetivos propuestos.
 - Existen momentos de recapitulación, reflexión y modificación.
 - Existen instrumentos de evaluación del funcionamiento del grupo, del proceso y del trabajo individual.

Los instrumentos y técnicas empleadas para la recogida de información fueron las siguientes:

- Entrevista previa a los casos.
- Observaciones de las sesiones de clase y grabación en video de grupos cooperativos.
- Post-entrevista.

La entrevista previa (Anexo 2) fue realizada para conocer sus puntos de vista respecto al tema y al finalizar, una post-entrevista (Anexo 5), para ver las dificultades que han tenido durante el transcurso de las observaciones, la satisfacción que ellas perciben que el alumnado tiene al trabajar con esta metodología y las mejoras que pueden realizar de cara a otros cursos.

Entre los periodos de las entrevista se realizaron cinco observaciones por aula durante 2 semanas lectivas. Se observó el desarrollo de la clase (Anexo 3) y se grabó a algunos de los grupos cooperativos de niños y niñas. Dichas grabaciones se transcribieron para su posterior análisis (Anexo 4). Todo esto se realizó mediante unos acuerdos con las maestras, de los momentos en los que se realizarían las entrevistas, así como en la organización para las observaciones de las clases, decidiendo aquellos días en los que se haría.

7. ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACIÓN

Este apartado lo vamos a dividir en dos partes. La primera la dedicaremos a la descripción del contexto y de los casos estudiados. Y la segunda parte al análisis e interpretación de la información recogida en relación con cada uno de los casos.

El contexto. El centro se encuentra en el barrio de la Verdellada, en San Cristóbal de La Laguna. Es un centro concertado y religioso. Es de línea 2, por lo que tiene dos aulas por etapa. Fue creado hace 100 años a manos de una viuda que quería invertir su dinero en un colegio que fuera católico. Entonces años después, se pusieron en contacto con la congregación de esta institución y aceptaron llevar el colegio. Tiene un carácter propio, característico de la congregación, que diferencia sus clases de otro tipo de centro. Se basan en unos valores propios, así como de una metodología versionada a su estilo. El centro abarca desde las etapas de educación infantil hasta educación secundaria obligatoria. Tiene 34 profesores y profesoras. El centro, además de las aulas específicas por curso, también cuenta con aula de informática, tecnologías, física y química, biología y biblioteca. Zonas comunes para todos los estudiantes del centro como el salón de actos y el gimnasio cubierto. Como exclusividad, infantil tiene su propio patio y se encuentra en el primer bloque del centro.

Caso 1

La maestra. La Maestra 1, del aula 3ºB de infantil, que de aquí en adelante lo vamos a encontrar como M1. La formación que ha realizado es la diplomatura y la DEI (Declaración Eclesiástica de Idoneidad). Asimismo, comenzó la titulación de pedagogía, pero le faltó un curso para poder finalizarla.

Esta docente lleva catorce años ejerciendo como maestra. Su primer año lo realizó en un centro de La Laguna que cerró y fue trasladada al centro donde estamos llevando a cabo la investigación, siendo este su décimo cuarto año consecutivo como maestra.

Una vez dentro del centro se ha encontrado en constante formación a través de cursos que ofrece el centro. Actualmente, recibe una formación en el aprendizaje cooperativo basado en proyectos, pues siempre se adecuan a los nuevos enfoques pedagógicos, esto lo podemos encontrar mejor detallado en el anexo, apartado dos.

El aula. En cuanto a la distribución de la clase de M1, está formada por un total de seis grupos, la mitad de ellos formados por grupos de cuatro, sentados dos por cada lado, pudiendo cumplir la función de pareja de hombro, mientras que los grupos restantes, el equipo está compuesto por tres miembros, formando estos a su vez una pareja de hombro en trío. La rutina de la clase de M1 se realiza de manera estructurada y es dirigida casi por totalidad por esta. A primera hora del día la maestra realiza la oración y reflexión del día a sus alumnos/as. Una vez terminada la oración se comienza con el proyecto de Ulises. Este consiste en conectar las redes neuronales de los niños/as, para captar la atención de estos. Este proyecto se realiza mediante unas imágenes, en el proyector, con distintas temáticas cada semana. Cada uno de los temas contiene distintos ítems, enumerados de tal manera que se lee uno cada día de la semana. M1 no relaciona la temática de Ulises con el desarrollo de la sesión que llevará a cabo en el aula. El desarrollo del día continúa con las actividades que se realizan en los proyectos de Letrilandia y de Sirabún, donde la maestra utiliza como recurso el proyector, al igual que en el proyecto de Ulises. La metodología que se lleva a cabo en estos proyectos, Letrilandia y Sirabún, mayoritariamente, es individualista, exceptuando alguna actividad en la que se trabaja de forma cooperativa. Las actividades que se realizan dentro del aula por equipos cooperativos, normalmente, están relacionadas con el proyecto de Sirabún, estas se desarrollan mediante unas técnicas que el centro ha seleccionado, para la etapa, sobre el aprendizaje cooperativo. Las más usadas en el aula son el “1, 2, 4”, “cabezas pensantes”, “dicta-dictón”, “sumar en grupo” y “folio giratorio”.

La M1 a la hora de realizar las actividades cooperativas, hace una previa explicación de qué es lo que se va a realizar y cómo. Una vez dada la explicación, los alumnos/as comienzan en sus equipos a llevar a cabo la actividad correspondiente. Cuando finalizan dicha tarea, se dirigen a la asamblea para que cada portavoz de cada uno de los equipos explique qué es lo que ha hecho, cómo y por qué, delante del resto de sus compañeros/as.

Además, se evalúa como se ha llevado a cabo la actividad y si todos han participado. Esto se realiza mediante una tabla de evaluación en la que se reflejará su esfuerzo a través de una cara feliz. Esta evaluación se realiza en cada uno de los equipos, siendo el portavoz quien comenta si todo el grupo ha trabajado o no. Finalmente, en la unidad didáctica llevado a cabo en el aula durante las observaciones trataba sobre los descubrimientos.

Caso 2

La maestra. La maestra 2, del aula 2ºA de infantil, que de aquí en adelante lo vamos a encontrar como M2. La formación realizada ha sido la diplomatura, que en su momento abarcaba hasta el primer ciclo de educación primaria. Lleva veintitrés años dedicándose a la docencia. Su primer año lo realizó en un centro de la Verdellada que cerró y se unificó con el centro que estamos realizando la investigación, llevando veintidós en este. Una vez en el centro, al principio se metía en todos los cursos opcionales que ofrecía el centro, pero la formación permanente del centro la sigue realizando cada año. Esta formación es característica porque es propia del centro. Trabajan con una ideología diferente; hacen uso de objetivos diferentes. Al comenzar a trabajar en este centro tuvo que asistir a unos cursos para profesores nuevos. Y a lo largo de la carrera profesional dentro de este continúan con esta formación cada septiembre y cada junio. Cuenta con un equipo que ante cualquier duda está presente. Asimismo, al encontrarse en un centro de línea dos, el apoyo principal es de la maestra de la otra línea de 2º de infantil, actuando como su pareja de hombro.

El aula. En cuanto a la distribución de la clase de M2, está formada por equipos cooperativos, creando 4 grupos, siendo tres grupos de cinco niños/as, formando una pareja de hombro de tres y otra de dos, y uno de cuatro niños/as, haciendo la función de pareja de hombro. Se busca que exista heterogeneidad dentro de los grupos, que no sean todos niños o niñas, que no estén juntos los más inteligentes ni los más habladores. Se busca una compensación de grupo. La rutina de la clase se realiza igual que la de M1, siendo, incluso, más dirigida y minuciosa que en el Caso 1. A primera hora realiza lo mismo que M1 a diferencia de que esta maestra presenta el Ulises en folios, que va pasando poco a poco. M2 intenta en todo momento relacionar la temática de Ulises con el desarrollo de la sesión que llevará a cabo en el aula. Además, al finalizar hace preguntas a los niños/as sobre lo que han visto. El desarrollo del día continúa con las actividades que se realizan en los proyectos de Letrilandia y de Sirabún. La metodología llevada a cabo también es individualista, excepcionando algunas actividades de Sirabún donde realiza actividades por grupos.

Las actividades que se realizan dentro del aula por equipos cooperativos, normalmente, están relacionadas con el proyecto Sirabún o el HARA. El HARA son actividades que se realiza en el aula, una vez por semana, con el objetivo de buscar la relajación en el niño/a y la conexión con ellos/as mismos. Esto se desarrolla mediante unas técnicas que el centro ha seleccionado, para la etapa, sobre el aprendizaje cooperativo. Las más usadas en el aula son el “1, 2, 4” y “folio giratorio”, aunque en algún momento también se ha hecho uso de la técnica “lápices al centro”. Para ello, se realiza una asamblea previa dónde la maestra explica lo que van a realizar y cómo se va a hacer. A continuación, la maestra va nombrando a los equipos y estos se van yendo a las mesas. Los encargados del material van a buscarlo y comienzan con la técnica del “1, 2, 4”. Cuando han llegado a la cuarta parte, los niños/as deben decidir lo que van a dibujar en la siguiente técnica del “folio giratorio”. Al ponerse de acuerdo, pasan a la técnica ya nombrada y en el momento que suene el timbre, que tiene la maestra, comienzan a dibujar. Cada vez que suene el timbre se pasa el folio al compañero/a de la derecha diciendo “ahora te toca a ti”. A continuación, se evalúa como se ha llevado a cabo la actividad y si todos han participado. Esto se realiza mediante una tabla de evaluación que tienen los niños/as a su alcance en la que se pondrá una imagen de la actividad que han realizado y ellos/as tendrán que poner una cara contenta, media cara contenta o ninguna según como haya salido la actividad, teniendo en cuenta todo lo nombrado anteriormente. Esta evaluación se realiza en cada uno de los equipos, siendo el portavoz quien ponga la evaluación en la tabla. Finalmente, el las unidades didácticas llevado a cabo en el aula durante las observaciones trataba en un principio sobre África y después, continuaron con París.

Análisis e interpretación de la información

El análisis e interpretación lo vamos a desarrollar en torno a cada caso y en función de las categorías de análisis (Anexos 3 y 4). No obstante, realizaremos una reconstrucción de la secuencia didáctica de cada una de las clases observadas para comprender mejor el desarrollo de las mismas. Y después realizaremos un contraste entre ambos casos, teniendo en cuenta dichas categorías.

Caso 1

A continuación, se presenta el análisis de las categorías y una referencia al tipo de clase impartida y a la repartición de roles en el aula para comprender mejor su trabajo.

La interdependencia positiva se tiene presente continuamente en el aula de forma indirecta. En esta clase, el alumnado es consciente de la identidad grupal, donde todos alcanzan los méritos y celebran el éxito grupal mediante un choque de manos, viéndose reflejado en el anexo 4, M1 grupo 4 (209-217), tras haber llegado a un acuerdo:

- Niña 1: pues, niña 2, el cocinero cocinando papas
- Niño 3: vale, el cocinero cocinando papas
- Niña 2: no, el cocinero escuchando música mientras cocina papas
- Niña 1: el cocinero escuchando música mientras cocina papas. Chócala niña 2, chócala niño 3”.

Asimismo, se ayudan cuando tienen dudas en una actividad, aportando soluciones ante las dificultades que van surgiendo, como podemos observar, en el anexo apartado en el anexo 4, M1 grupo 4 (186-199):

- Niña 1: ¿por qué no ponemos esto así?
- Niña 2: pero es que así no se puede ¿por qué no lo ponemos ahí?
- Niño 3: ¿tú crees?
- Niña 1: yo creo que no
- Niño 3: esto va aquí
- Niña 1: es verdad va ahí, y ¿esta dónde va?, va aquí, va aquí. Aquí falta una. Y esta, ¿esta dónde va niña 2?
- Niña 2: creo que aquí no
- Niña 1: aquí esta va aquí
- Niña 1: niño 3, ¿por qué no lo ponemos aquí?, niño 3
- Niño 3: no porque no encaja
- Niña 2: si encaja
- Niña 1: niño 3, mira que hizo niño 3, niña 1
- Niña 2: si”.

Se ha podido observar que esta categoría está continuamente presente en el aula. La M1 en la entrevista, anexo 2, aclara que para que el alumnado se ayude hay que darle una serie de pautas, pues no es lo mismo ayudar que hacer el trabajo de algún miembro del equipo. En cuanto a ello, hemos observado que hay alumnado minoritario que requiere estas pautas, pues comienzan ayudando durante un periodo breve, pero terminan realizándole las tareas, por lo que, desde nuestra perspectiva, no se ha profundizado lo suficiente las pautas que señala la maestra. Por otra parte, en observaciones del aula, que no consta en las grabaciones, como hemos comentado en el anexo 3, M1 y grupo 1, se ha podido observar alumnos que han finalizado su tarea y aprovechan su momento de desayuno o momento libre para ayudar a algún compañero/a que tenga dificultades en la tarea a realizar. Asimismo, se ha contemplado que todos participan y argumentan sus ideas.

La interacción promotora, hemos comprobado durante el periodo de observaciones que aparece en pocas situaciones, así como en cada sesión. Sin embargo, se puede contemplar, que los alumnos/as participan de forma igualitaria para llegar a un consenso de grupo de lo

que tiene que hacer, como es a la hora de tomar una decisión, como sucede en el siguiente fragmento, en el anexo 4, M1 grupo 4 (202-217):

- Niña 2: ¿Qué le ponemos?
- Niña 1: ¿por qué no le ponemos el cocinero cantando?
- Niña 2: cocinero cantando
- Niño 3: hemos elegido
- Niña 2: el cocinero bailando
- Niño 3: el cocinero apagado
- Niña 2: ya no hay tiempo y punto
- Niña 1: pues, niña 2, el cocinero cocinando papas
- Niño 3: vale, el cocinero cocinando papas
- Niña 2: no, el cocinero escuchando música mientras cocina papas
- Niña 1: el cocinero escuchando música mientras cocina papas. Chócala niña 2, chócala niño 3.
- Niña 2: no hay tiempo
- Niña 1: nosotros ya tenemos elegido el título. Niña 2, si ponemos la música con el cocinero
- Niña 2: no el cocinero friendo papas con la música
- Niña 1: no, el cocinero escuchando música mientras fríe papas
- Niño 3 y niña 2: ¡sí!”.

Hemos observado que la categoría de interacción promotora, apenas se da en el aula, pero que, a pesar de ello, como exponemos en el anexo 3, en el grupo uno de la maestra uno, el alumnado tiene las mismas oportunidades para participar para llegar a un consenso de lo que deben hacer sin interrumpir al compañero/a cuando da su idea, aunque no estén de acuerdo, argumentan y expresan su punto de vista.

La responsabilidad individual, se ve reflejada en momentos puntuales, pero cuando se observa, se puede contemplar que los alumnos/as son conscientes de la importancia del trabajo individual que debe hacer cada miembro del equipo para llegar todos al éxito grupal, como puede reflejarse en el siguiente fragmento, en el anexo apartado en el anexo 4, M1 grupo 1 (21-27), donde aclaran qué es lo que tiene que hacer en la actividad:

- Niño 3: ¿qué hay que hacer entonces?
- Niño 2: recortar
- Niño 1: recortar
- Niño 3: ¿y qué más?
- Niño 2: y pegar... ¿y después?
- Niño 1: repetir las cosas
- Niño 2: y después leerlo”.

En la entrevista del grupo de la M1, adjuntada en el anexo 2, esta divide los roles en el alumnado, lo que permite que cada uno tenga una responsabilidad a la que afrontarse. Hemos observado, que esta categoría, se lleva a cabo en momentos puntuales, pero a pesar de ello cada alumno/a es consciente del papel que desempeña cada uno para el equipo, como es en el caso de los roles del material y el portavoz, que son los que mejor se llevan a cabo en la clase.

Las habilidades interpersonales dentro del aula, hemos observado que está bastante integrada en el alumnado, pues existe bastante fluidez comunicativa en los equipos, tienen capacidad para resolver la mayor parte de los conflictos, además de una adecuada toma de decisión cooperativa, como se contempla en el siguiente fragmento, en el anexo apartado en el anexo 4, M1 grupo 4 (202-217), a la hora de poner título a un puzle:

- Niña 2: ¿Qué le ponemos?
- Niña 1: ¿por qué no le ponemos el cocinero cantando?
- Niña 2: cocinero cantando
- Niño 3: hemos elegido
- Niña 2: el cocinero bailando
- Niño 3: el cocinero apagado
- Niña 2: ya no hay tiempo y punto
- Niña 1: pues, niña 2, el cocinero cocinando papas
- Niño 3: vale, el cocinero cocinando papas
- Niña 2: no, el cocinero escuchando música mientras cocina papas
- Niña 1: el cocinero escuchando música mientras cocina papas. Chócala niña 2, chócala niño 3.
- Niña 2: no hay tiempo
- Niña 1: nosotros ya tenemos elegido el título. Niña 2, si ponemos la música con el cocinero
- Niña 2: no el cocinero friendo papas con la música
- Niña 1: no, el cocinero escuchando música mientras fríe papas
- Niño 3 y niña 2: ¡sí!”.

También podemos observar la existencia de esta categoría en los siguientes fragmentos, anexo 4, M1 grupo 3 (115-134), donde una de las parejas de hombre le debe transmitir lo que tiene que realizar, pero al no saber expresarlo, su otra compañera intenta ayudarlo de la mejor manera posible, explicándole que si puede hacerlo de la manera que le pide para que sea más sencillo:

- Niña 1: “C”
- Niña 2: tienes que leerme la letra
- Niña 1: “t” es así, así y así. La segunda es así y un puntito.
- Niña 2: “niña 1”, ¿me lo puedes decir?
- Niña 1: así, una rayita, así
- Niña 2: ¿primero cuál era?
- Niña 1: la “t”
- Niña 2: ¿primero la “t”?
- Niña 1: sí. La “t”, la “i”
- Niña 2: la “t”, la “i”
- Niña 1: la “i”, la “l”
- Niña 2: una “l”
- Niña 1: la “a”
- Niña 2: y la “a” ¿qué pone?
- Niña 1: tila
- Niña 2: tila
- Niña 1: ahora lo que tienes que hacer
- Niña 2: “niña 1” dime otra palabrita
- Niña 1: es así, así
- Niña 2: pero dime la palabra

En esta categoría, como se comenta en el anexo 4, M1 y grupo 1, hemos observado que es la que mejor interiorizada tiene el alumnado ya que existe un respeto entre todos los miembros del equipo, además de una comunicación fluida, resolución de conflictos y una toma de decisiones cooperativa adecuada.

La M1, en la entrevista (Anexo 2) y grupo uno, comenta que sienta al alumnado con diferentes características en un mismo equipo para que se ayuden los unos a los otros, observamos que es lo mejor ya que hemos comprobado en este aula que se consigue un respeto por parte de todos/as los integrantes del grupo hacia las diferencias de cada uno, sea en dificultades que tenga cada uno o ideológicas, así como una mejor cooperación.

El *procesamiento grupal*, en la clase de la M1, se realiza en momentos muy puntuales, pues a lo largo de las observaciones, a pesar de que la maestra en la entrevista, adjuntada en el anexo 2, M1, comenta que el alumnado se autoevalúa, apenas se lleva a cabo, ya que se realiza una vez por semana en la actividad del sensor y no en cada labor cooperativa.

Sin embargo, cuando lleva a cabo esta categoría en el aula, hemos observado que lo realiza de manera adecuada, ya que permite al alumnado expresarse sin limitar sus respuestas, además da la posibilidad al portavoz de recibir ayuda por parte de su equipo en caso de que sea necesario. Por otro lado, la explicación de las actividades que se van a realizar en el aula, ya sean por cooperativo, Letrilandia o Sirabún en ocasiones las realiza en asamblea y en otra espera a que los niños/as ya estén en sus sitios para explicar lo que van a hacer en esa sesión. Una vez dada la explicación ya los niños/as comienzan a hacer las actividades marcadas. Al finalizar, pueden ponerse a pintar o hacer figuras con la plastilina.

Respecto a la repartición de roles, M1 los cambia cada principio de trimestre, al igual que el cambio de equipo, por lo que los niños/as tendrán tres cambios como máximo en el curso.

Estos cambios los realiza M1 basándose en las características, habilidades, destrezas y actitudes de cada niño/a. Además, de la observación continua en el aula para saber con quién deben o no trabajar en grupo, esto lo podemos ver más detallado en la entrevista que se encuentra en el anexo dos.

En los grupos de cuatro reparte los roles del silencio, el portavoz, el del material y el animador. En los grupos de tres, uno de los niños tiene dos roles, estos son los de animador y el silencio, y los roles restantes se le asigna al resto de miembros.

En su clase, además de esos roles de grupo, se asignan dos roles semanales seleccionados mediante el listado de la clase. Estos roles son: el ayudante del material y el ayudante del maestro/a, estos se encargan de asegurarse de que haya orden en la clase, abrir y cerrar las persianas, apagar o encender las luces.

Por otra parte, las actividades observadas a lo largo de las sesiones, ha durado aproximadamente dos semanas. Cada sesión ha tenido una duración irregular, pues no todas se han llevado a cabo en un mismo tiempo, como puede observarse en el anexo, apartado uno.

En cuanto a técnicas, como se muestra en el anexo, apartado seis, la M1 ha recurrido a usar diferentes métodos, siendo estas, la técnica de gemelos pensantes, donde se reflexiona en un primer instante de forma individual, para pasar a debatir los diferentes puntos de vista. Asimismo, encontramos el puzle cooperativo, donde el equipo es capaz de llegar a un acuerdo, además del procedimiento de sé mí profe, realizada en pareja de hombros, donde un compañero/a guía al compañero/a para llegar a un objetivo común y viceversa.

Caso 2:

A continuación, se presenta el análisis de las categorías y una referencia al tipo de clase impartida y a la repartición de roles en el aula para comprender mejor su trabajo

La interdependencia positiva, durante las observaciones se ha podido contemplar que esta categoría se trabaja en momentos puntuales dentro del aula, sin embargo, se ha podido apreciar que es una categoría que se trabaja más de forma indirecta en el aula . En los fragmentos, mostrados a continuación, podemos ver como se alegran por el éxito individual de su compañero/a, además del éxito grupal, esto lo podemos ver reflejado en el anexo 3, M2 grupo 1 (343): “(el equipo celebra el buen trabajo realizado con un abrazo)”.

Así como, todos los miembros aportan soluciones ante las dificultades de cualquier miembro del grupo, demostrando que son conscientes de que todos forman parte del grupo y deben trabajar en conjunto, M2 grupo 4 (487 a la 488):

- Niño 5: yo no llego, no llego.
- Niña 3: toma aquí tienes uno

Podemos observar que existe fluidez al comunicarse para llegar a una decisión de lo que van a hacer, así como solicitan ayuda o prestan su ayuda a sus compañeros/as cuando la necesitan, M2 grupo 3 (429 a la 433):

- Niño 1: vamos a pegar esta aquí.
- Niña 2: ¿pegamos esa ahí?
- Niño 3: no en el círculo no. Nos hace falta un poquito más aquí.
- Niño 4: ¿y aquí?

Por otra parte, en las observaciones de clase (Anexo 3), se ha podido observar la interdependencia positiva en algunos casos, por ejemplo, cuando algunos alumnos/as han terminado la tarea y ya pueden jugar o desayunar, según la hora, mientras el resto finaliza su

tarea, se pudo observar que hay algún alumno/a que ofrece su ayuda a su compañero/a para que termine la tarea.

Como conclusión, se puede observar que es una categoría que se ha trabajado a través del día a día en el aula. La maestra ha inculcado el celebrar los logros del equipo, como el ayudar a los compañeros/as. Aún hay alumnos/as que no tienen tan interiorizado esta categoría, pero esto podría estar relacionado con la entrevista a la maestra 2, (Anexo 2), donde nos decía que las habilidades sociales de algunos/as niños/as son aún muy inmaduras o no están acostumbrado a este tipo de actos, lo que provoca que el gesto de ayudar a aquellos compañeros/as que presentan más dificultades sea más costoso de desarrollar.

La interacción promotora, podemos observar que se realiza en pocas situaciones y en momentos puntuales de cada sesión, pero se puede observar que los niños/as participan todos por igual para llegar a un consenso de grupo de lo que tienen que hacer, teniendo las mismas oportunidades para participar, sin interrumpir al compañero/a cuando da su idea aunque sea diferente a la propia, argumentan y expresan su punto de vista cuando deciden. Esta dinámica está mejor interiorizada en unos grupos que en otros, por ejemplo, en el siguiente fragmento del Anexo 3, M2 grupo 2 (378 a la 393), podemos percibir que existe una buena coordinación entre ellos/as para ponerse de acuerdo en lo que van a dibujar:

- Niño 1: niña 2, está sentada en una silla o un sillón. (Suena el timbre).
- Niña 3: ahora te toca a ti.
- Niño 5: dibuja la silla. Yo voy a hacer la silla.
- Niño 4: no, ya no te toca.
- Niño 5: sí, a todos nos toca dos veces.
- Niño 2: ¿Y el pantalón?
- Niño 5: estamos haciendo la encajera, lleva falda.
- Niña 3: venga, haz una silla.
- Niña 1: ahora la hago. (Suena el timbre).
- Niña 1: ahora te toca a ti.
- Niño 4: te toca niño 1.
- Niño 2: me toca la falda. Ya lo hicimos. ¡Qué fácil!
- Niña 3: termina la silla.
- Niño 2: verdad, la silla. Ya está la silla.

Por otra parte, en la entrevista de la maestra 2 (Anexo 2), comenta la organización por grupos cooperativos, buscando en todo momento la heterogeneidad en los grupos, tanto por sexo, progreso académico, desarrollo lingüístico y habilidades comunicativas, consiguiendo así una compensación de los grupos. Todo ello, para lograr el objetivo de que los integrantes de cada grupo participen por igual, se escuchen y celebren las ideas de cada uno. Además de conseguir que sean capaces de resolverse sus propias dudas sin necesidad de ayuda de la maestra.

En las observaciones (Anexo 3) se ha podido observar la interacción promotora, cuando en los grupos participan todos por igual para elegir que dibujar, al tener que ponerse primero de acuerdo la pareja y una vez suene el timbre, todos los componentes del grupo.

Finalmente, tanto en las observaciones de la clase (anexo 3), como en las grabaciones (Anexo 4), falta la completa interiorización del grupo clase. Como se ha hablado anteriormente, hay unos grupos que lo tienen interiorizado, sin embargo, fuera de las grabaciones, se ha observado como otro grupo, en las mismas condiciones, con las mismas facilidades y con los mismos métodos enseñados, se produce la actividad de manera contraria, llegando incluso a que un niño/a dibujo lo que él/ella quiere, lo dibuja solo y no se pone de acuerdo con su grupo. En la entrevista (Anexo 2), M2 comenta que esto se debe a que todavía presenta inmadurez en estas habilidades y no todos los niños/as van al mismo nivel madurativo. Por tanto, es algo que se debe seguir trabajando aunque lleve más tiempo que con otros niños/as.

La responsabilidad individual, es una categoría que M2 tiene presente en todo momento, pero falta la interiorización en todas las actividades de aula, la importancia de que cada miembro del equipo tiene que cumplir su tarea individual para conseguir el éxito grupal. En aquellos momentos en que lo trabajan se observa que son conscientes de la importancia del trabajo de grupo y de la responsabilidad del trabajo individual que debe hacer cada uno/a para lograr un buen resultado en el trabajo y llegar al éxito grupal, por ejemplo, en el Anexo 3, M2 grupo 3 (429 a la 433), se observa como velan por el cumplimiento de la tarea, ayudándose a colocar el papel donde es debido:

- Niño 1: vamos a pegar este aquí.
- Niña 2: ¿pegamos esa ahí?
- Niño 3: no, en el círculo no. Nos hace falta un poquito más aquí.
- Niño 4: ¿y aquí?

Y de la 436 a la 442:

- Niño 3: aquí pega, aquí esta.
- Niño 1: (sigue insistiendo con el pegamento) ¿Me lo das por favor?
- Niño 3: este aquí no pega ¿me das uno más?
- Niña 2: toma.
- Niño 1: (desiste del pegamento y sigue con la actividad) ¿y aquí qué? Falta alguno.
- Niña 5: espera, pongo pegamento.
- Niño 1: (pega el papel). Bien, ya está.

Por otra parte, en las observaciones de clase (Anexo 3), se ha podido observar que se trabaja la responsabilidad individual en la sesión de HARA, cuando todos los niños/as tienen que hacerse consciente de su propio esquema corporal a raíz de lo nombrado por M2, para luego en grupo, poder hacer el dibujo conjunto del esquema corporal, dividiéndose las diferentes partes y velando para que todos cumplan su trabajo.

Como conclusión, se observa en la mayoría de los niños/as una actitud de compromiso hacia las tareas individuales y el compromiso de lograr acabar las actividades grupales. Si la implicación de M2 por este proceso no fuera tan permanente, no se podría lograr que los niños/as sean conscientes de la importancia que ello conlleva.

Las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos, se puede observar que es la categoría más trabajada e interiorizada dentro del aula. Existe una comunicación fluida en los grupos, resuelven la mayor parte de los conflictos, tienen una toma de decisión cooperativa adecuada, por ejemplo, en el anexo 3, M2 grupo 2 (347 a la 357):

- Niña 1: la mona lisa.
- Niño 2: No ésta, la encajera.
- Niña 1: yo quiero la mona lisa.
- Niña 3: la encajera, la encajera.
- Niño 4: la encajera.
- Niño 2: no grites, que la estamos eligiendo. Entonces la encajera, ponemos el rol.
- Niño 5: (pasa las páginas) ¿por qué no está?
- Niña 3: la encajera.
- Niño 2: es mejor esta.
- Niño 5: la Torre Eiffel.
- Todos: la encajera.

Se respetan y se escuchan cuando otro está hablando. Aunque hay en momentos como en M2 grupo 3 (434 a la 440), surge un conflicto no solucionado:

- (Niño 1 va a coger el pegamento que tiene el niño 4 y este no le deja).
- Niño 1: déjame el pegamento (el niño 4 sigue a lo suyo y no se lo da).
- Niño 3: aquí pega, aquí está.
- Niño 1: (sigue insistiendo con el pegamento) ¿Me lo das por favor?
- Niño 3: este aquí no pega ¿me das uno más?
- Niña 2: toma.
- Niño 1: (desiste del pegamento y sigue con la actividad) ¿y aquí qué? Falta alguno.

Por otra parte, además de las transcripciones, se puede hacer referencia a las observaciones (Anexo 3), en especial al proceso de escucha que se realiza. Donde M2 explica el trabajo que se llevará a cabo y el alumnado escucha durante la explicación. Además, durante el desarrollo de las actividades M2 fomenta la participación de todo el alumnado.

Como conclusión, se observa que los niños/as en su mayoría se respetan y escuchan cuando otro está hablando. Existe una comunicación eficaz entre ellos/as y esto se puede observar en la toma de decisiones. Además, la mayoría de los grupos suele resolver los conflictos que se producen en el grupo. Aunque también, se ha observado ocasiones donde el conflicto creado permanece.

En el aula, hay niños/as que les cuesta compartir, decidir con sus compañeros/as y, como dice M2 en la entrevista 8 (Anexo 2), hay niños/as que tienen un desarrollo madurativo más lento,

pero creo que tampoco se puede resguardar en ello y tiene que trabajar con esos niños/as el aprender a compartir y concienciar que el trabajo es de todos.

El procesamiento grupal, se encuentra presente en su totalidad en la clase, una vez acabadas las actividades existe un momento de recapitulación y reflexión, en dónde los niños/as comentan a todo el grupo clase lo que trabajado, por qué y cómo, comentan si todos los compañeros/as del equipo han trabajado por igual, esta suele ser una función del portavoz, así como existe instrumentos de evaluación del funcionamiento del grupo, del proceso y del trabajo individual, sin embargo, se observa que es una actividad bastante dirigida y que falta fluidez por parte del alumnado, lo podemos ver en Anexo 2, M2 grupo 5 (564 a la 573):

- Maestra: ¿qué es eso?
- Niña 5 (portavoz): el esquema corporal.
- Maestra: a ver, ¿qué partes diferencias?
- Niña 5: la cabeza, la barriga...
- Maestra: el tronco.
- Niña 5: y las manos.
- Maestra: ¿todos han participado?
- Niña 5: Sí.
- Maestra: pues vamos a poner la carita en el panel (la niña la pone)".

Como conclusión, esta categoría es la mejor trabajada de todas, M2 le da mucha importancia al procesamiento grupal de las actividades. Todas las actividades grupales tienen su momento de reflexión y evaluación. Los niños/as están acostumbrados a esta dinámica en la clase y se observa cómo van mejorando. Sin embargo, se observa que M2 interviene mucho en este momento de evaluación y encamina a los niños/as, lo que provoca que estos se guíen de lo que ella dice y no tengan su opinión de la evaluación.

Como hemos nombrado en el caso 1, las tareas llevadas a cabo en el aula de M2 son dirigidas e incluso estructuradas minuciosamente.

El inicio de la clase se comienza con la oración del Padre Nuestro y la oración de la mañana. Continúan con el Ulises en formato papel plastificado. Y una vez realizado la M2 pregunta sobre lo que han visto y lo enlaza con el tema que vaya a dar después.

La explicación de las actividades que se van a realizar en el aula, ya sean por cooperativo, Letrilandia o Sirabún se hacen siempre en asamblea, dando momento a la explicación y a las dudas que pueda tener el alumnado. Una vez acabado este momento se van todos a sus mesas comienzan a hacer las actividades marcadas. Estas actividades duran hasta la hora del desayuno.

Respecto a la repartición de roles, M2 los cambia cada principio de trimestre, al igual que el cambio de equipo, por lo que los niños/as tendrán tres cambios como máximo en el curso.

Estos cambios los realiza M2 basándose en las características, habilidades, destrezas y actitudes de cada niño/a, por ejemplo, para motivar que un niño/a hable le da el rol del portavoz, o a un niño/a que es muy desordenado/a le pone el rol del material. Además, de la observación continua en el aula para saber con quién deben o no trabajar en grupo. Busca que se lleven bien entre ellos/as y que puedan avanzar juntos. También intenta lograr una conexión entre los miembros de un mismo grupo. Finalmente, intenta que en cada uno de ellos haya un niño/a que motive a trabajar a los demás.

Al contar en la clase con grupos de cuatro o cinco niños/as reparte a todos ellos los roles del silencio, portavoz, material y animador, y en aquellos grupos que son cinco integrantes, añade el rol de ayudante del material, que se encarga de que todo este recogido y no haya papeles en el suelo.

Una vez que hemos analizado cada caso por separado, vamos a contrastarlos para comprobar las semejanzas y las diferencias entre ambos casos:

CASO 1	CASO 2
La interdependencia positiva	
Esta categoría se observa en momentos puntuales y se lleva a cabo de forma indirecta. Se ha podido contemplar que el alumnado es capaz de buscar soluciones ante cualquier desagrado de algún miembro del equipo, además han demostrado que tienen bastante fluidez comunicativa para llegar a tomar una decisión. Asimismo, el grupo se alegra del éxito de cada integrante y pretenden, siempre, alcanzarlo en conjunto.	Es una categoría trabajada de manera indirecta, en este caso. Se aprecia a los niños/as se alegran del éxito de todos y buscan el conseguirlo en conjunto. Además, aportan soluciones, demostrando así que son conscientes de la importancia de todos los miembros del grupo y piden ayuda cuando les hace falta.
La interacción promotora	
Esta categoría se observa en pocas situaciones y en momentos puntuales de cada sesión. Cada equipo presenta un nivel diferente ante esta categoría, por lo que necesitan interiorizarlo mejor. Se puede observar la capacidad que tiene cada miembro para llegar a un consenso de grupo, además poseen las mismas oportunidades, argumentando y expresando cada punto de vista, donde al manifestarse desacuerdos dentro del grupo llegan entre todos a una solución.	Es una categoría que trabaja en pocas situaciones y se busca mayor interiorización, aunque ya existen momentos donde los niños/as llegan a un consenso de grupo y participan todos por igual, no interrumpen al compañero/a cuando da su idea, argumentan y expresan su punto de vista. Sin embargo, cada grupo lo tiene interiorizado en un distinto nivel.
La responsabilidad individual	
Es una categoría que se tiene presente en el aula en momentos puntuales, por lo que es necesario darle más importancia e interiorizarla en el aula. Asimismo, se ha comprobado, que gran parte del alumnado es consciente de la importancia	En este caso, M2 tiene presente esta categoría, aunque aún es necesaria interiorizarla en todo el grupo clase y darle mayor importancia al trabajo individual para lograr el éxito grupal. Algunos grupos, ya son capaces de dicha interiorización y el trabajo en equipo. Son

del trabajo individual que debe hacer cada miembro del equipo para llegar al éxito grupal.	conscientes de la importancia del trabajo individual y en equipo para lograr un buen resultado.
Las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos	
Es la categoría que mejor tienen interiorizada en el aula, pues existe respeto entre los miembros del grupo, además de una comunicación fluida, así como una resolución de conflictos y una adecuada toma de decisiones en equipo.	Es una de las categorías más trabajadas dentro del aula. Entre los grupos existe una comunicación fluida, se respetan, se escuchan, resuelven gran parte de los conflictos, deciden en grupo... Además, los niños/as se muestran interesados a las explicaciones de M2 sobre las actividades.
El procesamiento grupal	
Es una categoría que no está presente siempre en el aula, ya que solo se lleva a la práctica una vez a la semana, por lo que es necesario interiorizarlo en el alumnado en más actividades, ya que es importante que el alumnado aprenda a autoevaluarse.	Junto con la anterior, es otra de las categorías más trabajadas. Una vez acabadas las actividades existe un momento de recapitulación, reflexión y evaluación, tanto del desarrollo de la actividad como del trabajo de todos los miembros del grupo.

Interdependencia positiva, ambas maestras coinciden en que esta se tiene continuamente presente en el aula de manera indirecta. En las dos clases, el alumnado es capaz de solventar las dudas y dificultades, además de prestar o solicitar ayuda en caso de que fuese necesario. Por otra parte, los alumnos/as, tanto de la M1 como de la M2, se alegra por el éxito del equipo. Sin embargo, hemos podido contemplar que cada caso celebra el éxito grupal de diferente manera, pues en el aula de la M2, se celebra mediante un abrazo grupal, mientras que, en la clase de la M1, es a través de un choque de manos.

Interacción promotora, tanto el Caso 1 como en el Caso 2, coinciden en que esta categoría se realiza en momentos puntuales de cada sesión. En ambos casos se observa que los alumnos/as intervienen todos por igual para llegar a un consenso de grupo, además tienen las mismas oportunidades para participar, argumentando y expresando sus diferentes puntos de vista, sin interrumpirse.

Responsabilidad individual, esta categoría coincide en que en ambas clases se realiza en momentos puntuales. A pesar de que se realice en determinados momentos, pudimos comprobar que en ambas clases el alumnado es consciente de la importancia del trabajo individual que debe hacer cada miembro del equipo para llegar al éxito grupal.

Las habilidades interpersonales, tanto en un caso como en el otro, destaca esta categoría ya que es la que más integrada tiene el alumnado. En ambos casos, los equipos tienen una comunicación bastante fluida, además de una resolución de conflictos en la mayoría de las situaciones y una toma de decisión cooperativa.

Procesamiento grupal, esta es una categoría que se encuentra presente en su totalidad en el aula del Caso 2, M2, tras acabar las actividades realizadas por grupos, hace regresar a los

niños/as a la asamblea y realizan un momento de reflexión, recapitulación y evaluación. Aquí, el/la portavoz de cada equipo, sale al centro de la asamblea y comenta lo que han trabajado, cómo lo han trabajado y si todo el grupo ha participado. Sin embargo, en el Caso 1, la maestra realiza esta categoría en momentos puntuales, especialmente cuando hacen la actividad de sensor, una vez por semana.

Por otra parte, hemos podido analizar que a pesar de que ambas maestras realizan actividades cooperativas en el aula y llevan una estructura similar, lo realizan de forma diferente.

La M2, a la hora de explicar las actividades, lo realiza siempre en la zona de la asamblea, mientras que, M1 cambia las zonas del aula, pues hay momentos que la realiza en la asamblea, y otros momentos que la lleva a cabo cuando están todos/as en su correspondiente sitio.

En cuanto a proyectos se refiere, lo llevan a cabo de diferente forma, pues la M1, en el proyecto de Ulises, ya mencionado anteriormente, lo expone mediante un proyector, M2 lo realiza con folios. Asimismo, la M2 relaciona el Ulises con lo que se aprende en ese proyecto, mientras que M1, presenta temas diferentes a lo que a continuación se presenta en las actividades de clase.

Lo mismo ocurre con el uso de las actividades desarrolladas a través de las técnicas de aprendizaje cooperativo. M2 relaciona todas estas actividades con la unidad que esté dando o con el HARA, comentado en el punto anterior, mientras que hemos observado que M1 realiza estas técnicas con otra temática diferente a la unidad del proyecto que se esté dando en la clase.

La repartición de roles la hacen de forma diferente. M1 al contar con grupos de tres o cuatro niños/as reparte en los grupos los roles como hemos nombrado anteriormente, haciendo que en el grupo de tres, uno/a de los niños/as tenga dos roles. En su clase, además de esos roles de grupo, se asignan dos roles semanales seleccionados, el ayudante del material y el ayudante del maestro/a, como hemos nombrado anteriormente. Mientras que, M2 al contar con grupos de cuatro o cinco niños/as, en aquellos grupos que son cinco integrantes añade el rol de ayudante del material, que se encarga de que todo este recogido y no haya papeles en el suelo. Esto marca una diferencia entre ambas maestras, ya que mientras M1 tiene dos roles generales en el aula, M2 uno se esos roles lo tiene el quinto integrante de cada equipo.

Finalmente, en el proceso del análisis hemos podido observar que ambas maestras construyen los grupos a raíz de las características de los niños/as, intentando que los que son parecidos en comportamientos, actitudes... no estén juntos. En este sentido cumple la estructura creada para formar grupos heterogéneos, poniendo en cada grupo a un niño/a que preste algún tipo

de dificultad, siendo de aprendizaje, motivación, desarrollo...; uno o dos niños/as con más destrezas en las tareas, socialización, altas capacidades...; y finalmente, niños/as que se encuentran en un punto intermedio de los nombrados anteriormente. Formando así grupos heterogéneos como confirman distintos autores, entre ellos, Johnson y Johnson (1999), Slavin (1991) y Gabet (citado por Torrego, J.C., Negro Mocayo, A., 2012), quienes afirman que todos los alumnos/as se benefician del aprendizaje cooperativo a pesar de que tengan distintas características.

8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En este apartado vamos a comentar la metodología del aprendizaje cooperativo y seguiremos con la implantación de la metodología en el centro, cómo hemos visto que se desarrolla y nuestras opiniones a raíz de lo investigado. Finalmente, acabaremos esta valoración haciendo unas propuestas de mejora para el centro con la intención de lograr un mejor trabajo cooperativo en las aulas de infantil.

A raíz de las observaciones, hemos comprobado que hay categorías que necesitan una mayor interiorización para lograr un buen desarrollo del aprendizaje cooperativo en el aula.

En primer lugar, la categoría que mejor se desarrolla en las aulas es la de “habilidades interpersonales y de los pequeños grupos”, por lo que indudablemente tienen que profundizar para lograr poner en práctica el resto de las categorías.

En segundo lugar, hemos observado que la M1 apenas lleva a cabo el procesamiento grupal, por lo que debería tenerla en cuenta en más actividades que lleva a cabo en el aula, a diferencia de la M2, que la emplea en todas las actividades posibles, aunque interrumpe las explicaciones de los niños/as o terminan ellas de explicar, como puede ser en el momento de evaluación. Consideramos que este momento nombrado es totalmente importante, los niños/as deben saber valorarse ellos/as mismos y no según lo que les dice la maestra.

Valoramos que para que haya un equilibrio en las categorías entre ambas clases, deberían llegar a un acuerdo para que haya una estabilización en esta metodología.

Por otro lado, la interdependencia positiva se encuentra presente de forma indirecta dentro de las aulas, los niños/as en ocasiones, como se presenta en las observaciones, son conscientes de la importancia del trabajo de todos para conseguir el éxito grupal y de la necesidad de aportar soluciones a aquel compañero/a que presente alguna dificultad, en cambio, vemos que aún se debe interiorizar más para que no ocurra en momentos puntuales, sino que se desarrolle de forma continuada.

Asimismo, desde la interacción promotora, que la observamos en pocos momentos de las sesiones de clase, creemos que se puede lograr una mejora si se realizan pequeños debates de temas que les llame la atención, para así crear una construcción de aprendizaje y conocimiento a nivel grupal, para así, no solo tener debates en los momentos de elección de que material usar o de cómo hacer la tarea, sino desde temas de interés común, aprovechando la categoría de responsabilidad individual que la tienen mejor interiorizada.

En cuanto a la responsabilidad individual, observamos que se da de manera puntual a lo largo de las sesiones. Sin embargo, percatamos que el alumnado tiene interiorizado la importancia del trabajo individual para el equipo. Consideramos que debería enfocarse mucho más la responsabilidad individual, porque a pesar de que los alumnos/as comprendan el trabajo en equipo, para llegar a un mejor éxito grupal debería llevarse, a menudo, a la práctica, pues de lo contrario, pueden llegar a confundir el término de lo que significa trabajar en equipo, o incluso no desarrollarlo bien para los siguientes cursos.

Las maestras observadas, se definen como una guía facilitadora, pues vemos que en la práctica se encargan de organizar el material, estructurar la clase y del contenido que se va a dar. Sin embargo, nosotras pensamos que para lograr un buen desarrollo del aprendizaje cooperativo hay que intentar lograr ser facilitadores del aprendizaje en su totalidad, permitiéndole mayor autonomía en la toma de decisiones.

En cuanto a la temporalización de las actividades en el aula, la M1 realiza las tareas de tal manera que le sobra tiempo para que todo el alumnado pueda dedicar tiempo al juego libre, ya sea plastilina, jugar con los bloques, realizar dibujos, etcétera. Sin embargo, en el aula de la M2, son tantas las tareas a realizar que no son muchas las ocasiones en las que le sobre tiempo para que todo el alumnado tenga juego libre.

Finalmente, como propuestas de mejoras, por un lado, consideramos que se deben tener más en cuenta las categorías necesarias para cumplir las condiciones de un buen aprendizaje cooperativo.

Respecto a los roles asignados de manera continua, supuestamente están desarrollándose en todo momento. Sin embargo, comprobamos que en la práctica lo hacen en momentos puntuales, ya que no vemos a los niños/as que por sí solos desarrollen sus funciones, exceptuando algunos casos concretos. Por lo tanto, nuestra propuesta de mejora se orientaría a darle mucha más importancia a la realización de actividades cooperativas de manera continuada.

Desde nuestro punto de vista, existe el aprendizaje cooperativo en ambas aulas, pero deben hacer más hincapié en la gran mayoría, ya que no todas se encuentran a un mismo nivel,

además las maestras no tienen un equilibrio entre ellas para llevar a cabo estas categorías, por lo que deberían llegar a un acuerdo para que lo desarrollen en el número de actividades.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M.A. (comps.) (1995). La interacción social en contextos educativos. Madrid, España: Editorial siglo XXI.

Fernández de Haro, E. (s.f.). El trabajo en equipo mediante el aprendizaje cooperativo. Recuperado de: [http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos/!](http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos/)

Ferreiro Gravié, R., Calderón Espino, M. (2006). El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. México: Editorial Trillas.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1991). Cooperativo learning lesson structures. Edina, M.n.: Interaction Books.

Johnson, D.W y Johnson, R. T. (1999) Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Buenos Aires: Editorial Aique.

Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. San Clemente, California: Editorial Kagan publishing.

Laboratorio de Innovación Educativa. (s.f.). Aprendizaje cooperativo: propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula. Madrid, España. Recuperado de: http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/AprendizajeCooperativo2012.pdf

León del Barco, B., Gozalo, M., Felipe, E., Gómez, T. y Latas, C. (2005). Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos. Badajoz: Editorial @becedario.

Massimino, L. (30 de mayo de 2010). Teoría constructivista del aprendizaje [Entrada en un blog]. Recuperado de: <http://www.lauramassimino.com/proyectos/webquest/1-2-teoria-constructivista-del-aprendizaje>

Ovejero Bernal, A. (1990). El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona, España. Biblioteca universitaria de ciencias sociales.

Pliego Prenda, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Cooperative learning and its advantages in intercultural education*. Año IV, número 8.

Pujolàs Maset, P. (2009). La calidad de los equipos de aprendizaje cooperativo. *Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad*. En Revista de Educación, 349: 225-239.

Pujolàs Maset, P. (2008). 9 ideas claves. El aprendizaje cooperativo. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Pujolàs Maset, P. y Lago, J.R. (coords.). (2009). Programa CA-AC (cooperar para aprender, aprenderá a cooperar). Algunas actuaciones para implementar el aprendizaje cooperativo. Universitat de Vic. Facultat d' Educació.

Serrano González-Tejero, M., Pons Parra, R.M., González-Herrero López, M.E., y Calvo, M.T. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación para la paz. Murcia, España: Editorial Universidad de Murcia, Servicios de publicaciones.

Slavin, R (1991). Group rewards make groupwork work. *Educational Leadership*, 5: 89-91.

Torrego, J.C., Negro Mocayo, A. (2012). Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación. Madrid, España: Alianza Editorial.

Varas Mayoral, M., Zariquiey Biondi, F. (s.f.). Anexo 1: técnicas formales e informales del aprendizaje cooperativo. Recuperado de: http://www3.uah.es/convivenciayaprendizajecooperativo/wpcontent/uploads/2016/05/Cap%C3%ADtulo-t%C3%A9cnicas_Alumnos-con-altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo-Libro-Torrego.pdf.

10. ANEXOS

En este apartado hemos puesto la información fundamental de este trabajo, recogida a lo largo de las sesiones. El anexo se divide en seis apartados, (1) los datos del periodo e información de las aulas observadas, (2) encontramos la entrevista realizada a las maestras, (3) observaciones de las clases, (4) Transcripciones de las grabaciones de los grupos cooperativos, (5) Transcripción de la Post-entrevista y (6) Análisis e interpretación de las categorías.

ANEXO 1: REUNIÓN CON EL PROFESORADO (INFORMACIÓN RECOGIDA).

Este primer anexo nos facilita información de las aulas observadas. El curso de cada clase, el periodo de observación y la temporalización, así como A continuación, se puede recoger los cursos de las clases contempladas, el periodo y su temporalización. En primer lugar, nos encontraremos con la información de la M1, acto seguido, se podrá observar los datos recogidos de la M2.

Maestra 1	
Asignatura, curso, etapa y temática	3ºB de infantil
Fecha de inicio y finalización de las clases que va a dedicar al proyecto, unidad didáctica, tema, ..., objeto de observación	Del 12 al 22 de marzo de 2018
Fecha y lugar de la entrevista previa	8 de marzo, 11:00h aula de 3ºB de infantil
Fecha y lugar de la post-entrevista	20 de mayo, 15:20, en el aula de tutoría.
Grupo de discusión del alumnado (nº de alumnos y criterio de selección)	

Horario de clase de la profesora para esa asignatura o curso	<p>Lunes de 9:00 a 12:30/15:00-17:00</p> <p>Martes de 9:00 a 12:30/15:00-17:00</p> <p>Miércoles de 9:00 a 12:30/15:00-17:00</p> <p>Jueves de 9:00 a 12:30/15:00-17:00</p> <p>Viernes de 9:00 a 13:00</p>				
Fechas de las sesiones que se van a observar.	Lunes, 12 de marzo 15:00 a 15:05h	Miércoles, 14 de marzo 10:00 a 10:22h	Lunes, 19 de marzo 15:30 a 15:40h	Jueves, 21 de marzo 9:15 a 10:00h	Viernes, 22 de marzo 10:00 a 10:18h
Solicitar permiso para grabar las clases en video	La maestra hizo las consultas pertinentes y manifestó que no había ningún problema para realizar las grabaciones.				

MAESTRA 2							
Asignatura, curso, etapa y temática			2ºA de Infantil				
Fecha de inicio y finalización de las clases que va a dedicar al proyecto, unidad didáctica, tema, ..., objeto de observación			Del 20 de marzo al 06 de abril de 2018				
Fecha y lugar de la entrevista previa			5 de marzo, 12:30, en el aula de 2ºA de infantil				
Fecha y lugar de la post-entrevista			20 de mayo, 16:00, en el aula de psicomotricidad				
Horario de clase de la profesora para esa asignatura o curso			Lunes de 10:00-12:30/ 15:00-17:00 Martes de 9:00-12:30/ 15:00-16:00 Miércoles de 9:00-12:30/ 15:00-17:00 Jueves de 9:00-10:15/ 15:00-17:00 Viernes de 9:00-13:00				
Fechas de las sesiones que se van a observar.			Martes, 21 de marzo. 9:30 a 10:45h	Miércoles, 28 de marzo. 10:20 a 10:50h	Jueves, 5 de abril. 9:00 a 10:45h	Viernes, 6 de abril. 9:00 a 10:00h	Viernes, 6 de abril. 10:00 a 10:45h
Solicitar permiso para grabar las clases en video			La profesora hizo las consultas pertinentes y manifestó que no había ningún problema para realizar las grabaciones.				

ANEXO 2: TRANSCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LA ENTREVISTA PREVIA

En este anexo, nos encontramos ante las entrevistas previas de las observaciones dirigidas a ambas maestras, utilizadas posteriormente para conocer sus puntos de vista respecto al tema, así como la distribución de sus clases, además de la formación y experiencias personales de ambas. En este apartado, encontraremos las preguntas que se le han realizado, junto a las valoraciones que hemos fundamentado:

➤ Maestra 1

Pregunta	Transcripción	Valoración
1. Descripción de la formación que has recibido desde que te graduaste	A ver, yo soy diplomada en magisterio por educación infantil y empecé la titulación de pedagogía, pero me faltó un año para terminarla, también tengo la DEI, que es la declaración eclesialística de idoneidad para también dar clases de religión. Yo tardé tres años en hacer la diplomatura y un año en hacer el curso puente de pedagogía. Aparte de la diplomatura y de la DEI, como te he comentado, estamos formándonos continuamente, todos los años tenemos una jornada en el cole que es un encuentro del hermano Ramón. Tenemos una formación, luego una formación propia de la visión y de la atención de estos centros. Ahora estamos recibiendo formación en el aprendizaje basado en proyectos, hemos recibido información de cooperativo, siempre adecuarnos a los nuevos enfoques pedagógicos.	Desde mi punto de vista, la declaración eclesialística de idoneidad (DEI), es fundamental para trabajar en un centro de este tipo, ya que se tiene bastante en cuenta la religión católica. En el aula he observado, que la religión se practica diariamente, ya sea en la oración de la mañana como en actividades que se puedan llevar acabo en el aula. Asimismo, es importante los proyectos dentro del aula, ya que se puede vivenciar más lo que es el aprendizaje cooperativo, pues he comprobado que por medio de lo que están realizando en el aula de infantil se trabaja más de forma tradicional, recurriendo a las fichas.
2. Valoración de esa formación: ¿en qué medida te ha servido para ser mejor profesora?; ¿qué has aprendido con esa formación?	Hombre por supuesto que he aprendido mucho, siempre aprendo algo nuevo en esta profesión. Mi profesión no es nada estanque. Hombre claro que me ha servido, sirve para ser mejor profesora y mejor persona, los niños te transmiten montón de enseñanza a diario, no es solo lo que tú le enseñas a ellos, ellos son los que te enseñan a ti.	Considero que siempre se aprende algo nuevo, además ser maestra, es ir aprendiendo en tu día a día cosas nuevas, es un no parar de aprender, sobre todo de los niños. Asimismo, valoro que esta maestra trabaja por vocación, le gusta su trabajo y lo transmite a los niños con bastante energía, motivación y actitud positiva.
3. Valoración de la formación que has	La valoro de forma positiva porque me ha permitido implantar esta metodología en mi aula y con mis alumnos.	Desde mi punto de vista, la metodología del aprendizaje cooperativo es cierto que está implantada

recibido hasta ahora por el centro “en relación con el aprendizaje cooperativo”		en el aula, pero no está siempre en el aula, es decir, no es la más usada dentro de la clase, pues solo se recurre a ella en determinados momentos, pues he observado que se enfocan más en las láminas a realizar y en las actividades individuales.
4. Años de experiencia docente	En este centro llevo pues trece años, empecé en un colegio de La Laguna, cerró y nos mandaron a este centro. Este es mi año catorce ya, llevo catorce años dando clase.	
5. Tipo de grupo	Vale, ahora mismo tengo un grupo de veintiún alumnos con diferentes características, donde hay mitad de niños y mitad de niñas.	Considero que dentro de un aula hay siempre variedad de niños/as que tienen distintas capacidades que desenvolver. Asimismo, en esta aula, mixta, no hay mitad de niños y mitad de niñas, pues más niñas que niños, doce niñas y nueve niños.
6. Tamaño de grupo más habitual	El tamaño de grupo más habitual en cooperativo suele ser de cuatro, pero depende del número de alumnos puede haber grupos de tres o grupos de cinco. Lo general en mi grupo, yo, sobre todo, grupos de tres y de cuatro, de cinco no tengo ninguno.	Desde mi punto de vista, el grupo ideal es de cuatro, ya que a la hora de realizar actividades en pareja de hombro son dos personas, no tres y es más fácil mantener una decisión. Asimismo, considero que quedan mejor distribuidos los roles, ya que cada miembro tiene un único papel que desarrollar y es responsable de este. Sin embargo, al ser un grupo de tres solo tienes tres roles decisivos para cada niño/a, mientras que el otro queda un poco en el aire.
7. Con qué criterio se decide el alumnado que se asigna a cada grupo	Pues el criterio es que sean niños con características diferentes, que unos aporten cosas buenas a los que tienen más dificultades, que no estén todos los niños con dificultades en un mismo grupo, sino que estén en todos los grupos.	Considero que al tener alumnado en un mismo equipo con diferentes capacidades, hay una gran cooperación ya que los alumnos más aventajados en un aspecto pueden ayudar a los que poseen, más dificultades, y viceversa.
8. Proceso constitución de los grupos	Primero tienes que conocer a los niños, eso es fundamental. Cuando conozcas a los niños pues ya vas viendo las características que tiene cada uno y en función de eso vas haciendo las parejas de hombro, luego el grupo.	Considero que conocer al alumnado es esencial para formar los grupos, para saber las capacidades y habilidades que tiene cada uno de ellos. De este modo se puede detectar los beneficios que le pueden dar un alumnado a otro.

<p>9. ¿Son homogéneos o heterogéneos?</p>	<p>Son totalmente heterogéneos. No puede haber un grupo homogéneo porque entonces no aportan nada.</p>	<p>Considero que dentro del aula es cierto que los grupos están formados de forma heterogénea, ya que he podido observar que en cada equipo los niños poseían distintas características, por lo que podían aportar un buen rendimiento en el grupo, de lo contrario, si fuese homogéneo, en los grupos se verían niños con características muy similares.</p>
<p>10. Si son heterogéneos, ¿qué características han tenido en cuenta (género, rendimiento, compatibilidad...)? o ¿los han constituido anteriormente, confiando en que ese método es suficiente para asegurar la heterogeneidad?</p>	<p>A ver se ha tenido en cuenta el género, eso siempre, que haya niños y niñas en el grupo. Se tiene en cuenta también a la hora del trabajo en el aula, pues si son niños que tienen dificultades a la hora de interiorizar los conceptos y demás, pues siempre ponerlos con algún niño que no tenga dificultades. Normalmente, no solemos poner a los más amiguitos, a los más afines en el mismo grupo. A lo mejor da la casualidad de que sí que hay algún grupito donde dos o más son amiguitos, pero se suele intentar que ellos socialicen también con el resto de sus compañeros.</p>	<p>Desde mi perspectiva, es fundamental que se tengan en cuenta el género y las capacidades del alumnado, ya que esto permite que haya diversidad dentro de un equipo, que es bastante importante.</p>
<p>11. El grado de heterogeneidad que ha logrado (mediante el sistema que haya decidido), ¿es el adecuado? O ¿los grupos son excesivamente heterogéneos o excesivamente</p>	<p>Sí, yo creo que sí. Este es el tercer año que estoy con ellos, con lo cual ya llevo tres años de conocimiento y ya los conozco, entonces ellos ya son lo bastante heterogéneos, sí.</p>	<p>Considero que en el aula sí se ha logrado la heterogeneidad, ya que la maestra, dado al tiempo que lleva con los alumnos/as, conoce las características de cada uno de ellos, por lo que ha sabido distribuir bien los grupos.</p>

homogéneos?		
12. ¿Los grupos son permanentes a lo largo del curso o cambian?	No, los grupos se cambian desde el principio de cada trimestre.	Considero que al ir cambiando de grupos es lo mejor, ya que aprenden a trabajar con todo tipo de compañeros/as, no siempre con el mismo equipo, lo que permite que haya una mejor relación social, respeto hacia las diferencias de cada uno y compañerismo.
13. En caso de que cambien, con qué criterio, para qué tipos de tareas, es un cambio constante...	Vale, pues nada, el criterio es el mismo que te comenté antes. Que haya diferente género, que haya niños con diferentes características para que aporten cosas buenas a los otros y demás. Normalmente, siempre cambian al principio de cada trimestre.	Valoro que es fundamental que haya distintas características y géneros dentro de un mismo grupo, ya que aprenden a saber trabajar con distintas personas, teniendo en cuenta las diferencias de cada uno de los miembros del equipo y haciendo de estos un beneficio para todos/as.
14. ¿Qué roles se asignan a los miembros del grupo?	Nosotros tenemos en cinco años cuatro roles. El animador, el rol del silencio, el portavoz y el encargado del material.	Cierto es que se tienen cuatro roles en el tercer nivel de infantil, pero no se llevan a cabo todos los roles, pues en el rol del silencio y del animador nunca se mostró. Valoro que importante que se lleven a cabo todos los roles del equipo, ya que, de lo contrario, unos tendrán responsabilidades que ayuden al grupo, mientras que el resto no está teniendo una responsabilidad que aporte al grupo una mejora, pues todos son importantes.
15. ¿Cómo se asignan los roles (los asignas tú; lo deciden los miembros de cada grupo; por sorteo...)?	Los roles los asigno yo viendo las características de cada alumno. A los alumnos que son un poquito más tímidos pues intento afianzarles un poquito esa confianza siendo el rol del portavoz, ayudándole siempre. Luego, a los niños que son un poquito más desorganizados pues intento darles el rol del material, para que ellos aprendan a coordinarse, a los que le cuesta un poquito socializar con los compañeros, pues intento que sean también a veces los portavoces o el animador.	Considero que es importante conocer las características del alumnado antes de formar los grupos ya que, desde mi punto de vista, para que haya un buen aprendizaje cooperativo cada alumno/a debe tener distintas características, pues de lo contrario, ninguno aportaría nada, ya que si todos tienen las mismas habilidades solo podrán aportar en los mismos conceptos. Sin embargo, al tener distintas capacidades en un mismo equipo pueden beneficiarse los unos de los otros, además de ayudarse en las distintas actividades.

		Por lo que lo ideal, se basa en que los miembros de los equipos tengan distintas capacidades, habilidades y destrezas que enriquezcan de una forma u otra al grupo.
16. ¿La asignación es fija o va cambiando a lo largo del tiempo?	No, la asignación es por trimestre igual que los grupos. Si veo que hay algún niño que hay un rol que no ha logrado desempeñar todo, se puede repetir.	Puedo confirmar que cada trimestre el alumno va cambiando de papel. Considero que ir cambiando de rol cada trimestre es fundamental para que el alumnado pueda aprender de las aportaciones que tengan los distintos roles.
17. ¿Habitualmente, el alumnado asume el rol que se le asigna o no?	Normalmente sí, sobre todo el rol del material y el portavoz, son los que más éxito tienen.	Los alumnos/as siempre asumen sus roles, además se aprenden el rol que debe desempeñar cada uno de sus compañeros. Desde mi punto de vista, es bueno que todo el alumnado de un mismo equipo sepa el rol que tiene cada uno, para así ayudar por si alguno de sus compañeros/as se despista en algún momento. Asimismo, que sepan el rol de todos los miembros de un equipo juega con ventaja, ya que si algún día uno de los compañeros/as no asiste a clase, su compañero de hombro puede sustituirle, sin tener que estar preguntando qué hace su pareja, lo que implica una responsabilidad.
18. ¿Los roles están presente en el transcurso del día o solo en casos puntuales?	No, los roles están presentes siempre.	Dentro del aula, he podido comprobar que hay roles que brillan por su ausencia, pues el rol del silencio y el rol del animador no he visto que el alumnado lo ponga en práctica, simplemente tienen la etiqueta de que esa es su función. Asimismo, el portavoz no es siempre el responsable de comunicar lo que realiza su equipo, ya que hay momentos en los que la maestra ha llamado a otro niño/a con un rol diferente para que cumpla dicha función.

<p>19. Si a unos alumnos no les gusta trabajar en equipo, ¿Cómo se puede lograr que se relacionen y cooperen entre sí? Además, si uno de ellos termina haciendo el trabajo de los otros, ¿Cómo se puede evitar?</p>	<p>Bueno a ver, eso es muy importante estableciendo desde un principio una cohesión de grupo, haciendo muchas dinámicas de cohesión, porque de repente decirle “tienes que ayudar a un compañero”, no eso no, eso lleva una actividad previa, teniendo una cohesión de grupo primero. Se puede evitar que hagan el trabajo de otros dándole pautas para que en lugar de hacer el trabajo le ayude, que es diferente, no es lo mismo ayudar que hacer el trabajo del compañero.</p>	<p>He comprobado que el concepto de ayudar a un compañero mayoritariamente acaba siendo un hacerle el trabajo a mi compañero/a, ya que comienzan ayudando durante un periodo breve, pero terminan realizándole las tareas, por lo que, desde mi perspectiva, no se ha profundizado lo suficiente las pautas que señala la maestra.</p>
<p>20. ¿Cómo se brinda la atención personalizada que requieren muchos alumnos si la actividad fundamental en el aula es en equipo?</p>	<p>La atención personalizada, bueno, yo creo que en el aprendizaje cooperativo da pie a una atención totalmente individualizada, porque puedes estar trabajando en equipo o por pareja de hombro y tú puedes estar por equipo viendo como están reaccionando los alumnos a ese aprendizaje, cómo están desempeñando los roles, entonces te permite tener una atención mucho más individualizada.</p>	<p>Desde mi perspectiva, se le puede prestar atención personalizada al alumnado dentro del trabajo cooperativo, ya que mediante este puedes ver cómo se va desenvolviendo en los roles y en las actividades.</p>
<p>21. ¿Con el aprendizaje cooperativo, el maestro trabaja menos o más?</p>	<p>No, yo creo que el maestro trabaja igual, lo único que quizás el maestro no tiene que estar tan metido, o sea, el maestro no tiene que ser el único que enseña y que dice, sino que los alumnos son los que te enseñan mucho, entonces lo que tienes que hacer es acompañar en ese proceso a los alumnos.</p>	<p>Desde mi punto de vista, un maestro que trabaja con el método cooperativo trabaja más, pues tiene que dejar muy clara su explicación antes del comienzo de la actividad, ya que una vez el alumnado ha comenzado, este no puede intervenir. Asimismo, debe estar observado con mayor detalle si el alumnado cumple las funciones de sus roles, además de ir mostrando las pautas para que aprendan a trabajar cada vez mejor en equipo.</p>
<p>22. ¿Se orientan tareas para la casa? ¿Son éstas en equipo?</p>	<p>Sí a ver, no. En infantil las tareas cooperativas son en el aula, no son para casa. Ya en los cursos superiores me imagino que sí, pero en infantil no. En infantil todo lo que se trabaja de aprendizaje cooperativo es en la clase.</p>	<p>Estoy de acuerdo con la maestra, pues es complicado que en infantil se manden tareas para que se realicen en cooperativo fuera del aula, pues aquí los niños/as tienen tarea individualizada para casa, como refuerzo</p>

		de lo que han dado.
23. ¿Cómo se realiza la evaluación en el aprendizaje cooperativo? ¿Se evalúa solo el trabajo en equipo?	Pues mira, nosotros tenemos unas plantillas en las que recogemos una evaluación del grupo, del equipo. Ellos se autoevalúan y nosotros también los evaluamos a ellos.	En las autoevaluaciones por equipos, a pesar de que es la maestra la que va sacando a cada portavoz de cada equipo para preguntarles si han trabajado y si han llegado todos a una conclusión, permite al alumnado expresarse sin limitar sus respuestas en un simple “sí” o “no”. Asimismo, si el portavoz no es capaz de recordar algo en un determinado momento, deja que vuelva el portavoz a su grupo para que reciba ayuda.

➤ **Maestra 2**

Pregunta	Transcripción	Valoración
1. Descripción de la formación que has recibido desde que te graduaste (contenidos de la formación; modalidades: cursos, jornadas, seminarios, formación en tu centro...).	Su formación al empezar se metía en todos los cursos que existían, pero al crear una familia las horas le han disminuido. Ahora, la formación permanente la sigue teniendo, pero no se apunta a todos los cursos, sino que selecciona más. Y después el inglés, que no ha tenido tiempo para hacerlo de seguido, sino que está un año, otro año lo deja.	La formación permanente del colegio es una buena forma de mantener a su profesorado al día de las innovaciones educativas. Sin embargo, con la obligación que es hoy en día tener los cursos de inglés correctamente, creo que es totalmente necesario buscar el momento para sacarlos.

<p>2. Valoración de esa formación: en qué medida te ha servido para ser mejor profesora; qué has aprendido (qué habilidades docentes has adquirido) con esa formación</p>	<p>La formación la valora de forma positiva, aunque considera que la experiencia es finalmente la mayor formación, el día a día. Si tienes un equipo bueno que ante cualquier duda siente que puede consultar a su pareja de hombro, en este caso la maestra de la otra línea de 2° de infantil. Considera que las dos líneas es lo ideal porque trabajan mucho en equipo, se sienten apoyadas por la dirección, sintiendo que sola no es nadie pero que en equipo consiguen muchas cosas.</p>	<p>Lo que comenta la maestra 1 se puede observar en el día a día de las clases en el colegio. En todo momento trabaja junto con su compañera del mismo curso y suelen ir a la par en las actividades.</p>
<p>3. Valoración de la formación que has recibido hasta ahora, por el centro, en relación con el aprendizaje cooperativo.</p>	<p>Tienen una formación propia del centro, una formación de profesor/a del centro en sí. Tienen una ideología diferente; unos objetivos diferentes; tienen una identidad propia, considerando que por ello requiere que tengan una formación propia. Cuando entras en el colegio tienes unos cursos para profesores/as nuevos, pero es constante. Cada septiembre y cada junio tienen una formación, sobre los proyectos del colegio o de cualquier innovación que haya.</p> <p>Hace una definición del aprendizaje cooperativo de tal manera que quedaría como una técnica o método que apareció en el centro hace unos 4 años y se ha sentido totalmente apoyada. Han tenido cursos de formación. Además, las compañeras que están con el aprendizaje cooperativo más desarrollado, que tienen el master, les han apoyado y les dan muchas ideas al resto, haciendo que no se sientan solos. Hacen una evaluación y la gente que viene de observación, es una ayuda. Considera que todo lo que sea mejorar lo considera positivo. Tanto desde la posibilidad de ser ella observadora en otro centro como que la observen a ella.</p>	<p>Se ve en el transcurso de los días que cuando alguna tiene una duda con alguna actividad de aprendizaje cooperativo se consultan entre ellas y comparten opiniones de lo que deben hacer.</p> <p>Asimismo, he podido presenciar cómo vienen maestras de otro centro a observar su trabajo. Compartiendo opiniones e ideas que hacen cada una en su aula</p> <p>Sin embargo, al ser un colegio que se rige por aprendizaje cooperativo, totalmente, deberían estar todos los maestros/as y profesores/as formados al 100% en esta materia. Es entendible que unos se formen más que otros, pero no de manera que haya dos o tres especialistas en la materia y el resto a medias.</p>

ORGANIZACIÓN DE LOS AGRUPAMIENTOS

<p>4. Tipo de grupo</p>	<p>Están organizados por equipos cooperativos. Se busca en todo momento que no sean todos niños o niñas, que no estén juntos los más inteligentes ni</p>	<p>Es muy complicado elegir los grupos de trabajo de los niños/as. Un grupo puede salir perfecto, en el que trabajan</p>
-------------------------	--	--

	<p>todos los habladores. Se busca una compensación de grupos, aunque en muchas ocasiones te puedes equivocar porque consideras que pueden ir bien y al final no van tan bien.</p>	<p>correctamente y luego tener otro en el que el trabajo en grupo es mucho más complicado, pero al moverlos se descompensan otros grupos. Aunque la maestra comenta que los observa antes de crear los grupos, ofreciéndoles que ellos/as elijan con quien quieren trabajar, finalmente es una decisión que realmente toma ella.</p>
<p>5. Tamaño de grupo más habitual</p>	<p>Lo más habitual es de 4 o 5 niños/as por equipo, pero después cada uno decide realmente como quiere hacerlos. Por ejemplo, también existen equipos de 3, sin embargo a ella no le gusta, prefiere de 4 o de 5. Considera que el ideal es el de 4 por las parejas de hombro, pero es más difícil. En la clase tiene 1 de 4 y 3 de 5 y funcionan bien.</p>	<p>En la observación de la clase he podido apreciar que, por lo general, los niños/as trabajan correctamente en grupos de 4 y 5, se respetan a ellos/as y los papeles que trabajan cada uno. Teniendo en cuenta que desde el aprendizaje cooperativo se buscan grupos que funcionen correctamente, que se ayuden y sepan realizar sus metas solas, al trabajar de 4 o 5 como los tiene la maestra, se consigue gran parte de las propuestas.</p>
<p>6. Con qué criterio se decide el alumnado que se asigna a cada grupo.</p>	<p>Los tiene planeados de antes. Hace actividades para ver con quien les gustaría a ellos estar porque ellos/as eligen, pero después quizás no es la mejor elección porque eligen a su mejor amigo/a pero a lo mejor no es él/la mejor para trabajar como pareja. En realidad, el objetivo del aprendizaje cooperativo, es que se lo pasen bien, pero también que trabajen bien. Es como en una oficina, tú trabajas con un equipo pero eso no significa que luego salgas con ellos/as. Pues es igual, quizás trabajan bien juntos pero luego no juegan en el patio juntos, todo el tiempo.</p>	<p>Antes de comenzar un trimestre la maestra organiza mentalmente quiénes pueden ir juntos y quiénes no. A pesar de que hace actividades en las que ellos/as eligen con quien quieren estar, luego es algo que realmente no se toma en cuenta, ya que el criterio de la maestra, por la experiencia con los niños/as es que no van a trabajar bien juntos. Por ello, para mí, sería mejor suprimir la parte de la actividad de elección ya que después no se cumple.</p>

7. ¿Son homogéneos o heterogéneos?	Heterogéneos	La maestra tiene en cuenta todas las características de los niños/as antes de sentarlos por grupos.
8. ¿Los grupos son permanentes a lo largo del curso o cambian?	Cada trimestre se crea grupos diferentes. Tienen unas cometas de colores que son siempre iguales, pero los integrantes son otros, la paraje de hombro es diferente, el rol.	Por un lado, considero que el cambio de grupo cada trimestre es una buena manera de que aprendan a trabajar todos con todos y no estén condicionados o lleguen a crear dependencia de sus compañeros/as de equipo. Sin embargo, por otro lado, el cambio de grupo por trimestre puede provocar inestabilidad en algunos/as niños/as que les cuesta más sociabilizarse o trabajar en grupo. También puede provocar que el cambio de grupo cambie el progreso de un niño/a.
9. En caso de que cambien, con qué criterio, para qué tipos de tareas, es un cambio constante...	Se hace el cambio permanente en cada trimestre, para la ejecución de tareas, que se lleven bien entre ellos/as, que no sean amigos/as de casa porque entonces no avanzan. También intenta que haya acercamiento entre ellos/as, que logren una conexión. Buscar a alguien que les motive a trabajar.	El cambio trimestral de grupo me parece una buena forma de que trabajen todos con todos y ver cómo funciona, sin embargo, considero que al hacer cambio de todos los grupos se están rompiendo grupos que trabajan muy bien juntos.
10. ¿qué roles se asignan a los miembros del grupo?	El del material: este es el que se encarga de llevar y recoger el material del equipo. Que vigile que los rotuladores funcionen, que tengan tapas... El del silencio (voice controler): el que tiene que moderar el volumen. El portavoz: el que comunica a los maestros/as las decisiones que el equipo ha tomado o las dificultades que puedan tener.	Los roles asignados son totalmente importantes, para que los niños/as se sientan partícipes de su aprendizaje y del grupo. El colegio ha querido hace un rol específico del silencio y además, los han decidido poner en inglés. Son roles sencillos, fáciles de llevar a cabo, cosa que la mayoría de los niños/as

	<p>El animador: es el que anima al equipo a trabajar “venga equipo, vamos a trabajar”</p> <p>El teamkeapper: el que ayuda al del material cuando el equipo es de cinco.</p>	hacen.
11. ¿Cómo se asignan los roles (los asignas tú; lo deciden los miembros de cada grupo; por sorteo...)?	No sabe si se equivoca, pero los elige ella. Suele darles el rol que quizás más necesita el niño/a. Por ejemplo, para motivar que hable pues ser el portavoz; al niño/a que es desordenado que sea el del material, así se acostumbra a recoger; el que es hablador, se le suele dar el del silencio a ver si asimila el que hay momento que no tiene que estar hablando tanto.	Desde mi valoración, lo que hace para asignar los roles lo veo correcto, a raíz de haber leído a autores como Pujolàs comprendo que elegir el rol según las características del niño/a es lo correcto para fomentar aquellas carencias que tengas (...)
12. ¿La asignación es fija o va cambiando a lo largo del tiempo?	<p>Esta se va cambiando cada trimestre. A veces repite los roles porque por ejemplo, un niño/a puede leer muy bien pero no tiene la competencia de la autonomía, del hablar, de sociabilizarse y entonces es preferible que se quede con el rol, en este caso, del portavoz.</p> <p>Para la maestra es más importante un niño/a que sepa hablar, que tenga autonomía, que sepa relacionarse...No que se le pregunte qué pasó y no sepa explicarse.</p>	Un cambio de roles en los niños/as no solo considero que sea bueno, sino algo necesario. Me explico, para que los niños/as puedan hacerse responsables necesitan distintas responsabilidades a las que enfrentarse. Sin embargo, a veces, la maestra considera que hoy a alumnos/as que no se los debo cambiar de un trimestre a otro. A pesar de que por un lado, busca lo mejor para el niño/a, como al no cambiar el rol del portavoz como ella explica, quizás en ese mismo grupo le está quitando la oportunidad a otro que también lo necesita. Creo que es algo que se debe tener bastante en cuenta en la asignación de roles.
13. ¿Habitualmente, el alumnado asume el rol que se le asigna o no?	Si suelen asumir los roles que se les asignan, a veces hay que recordarlo.	A raíz de mi observación en el aula, los roles mejores asumidos por los niños/as son los del material y el del portavoz. Sin embargo, el del silencio queda un poco

		<p>más en el olvido, a veces el niño/a con este rol lo intenta llevar a cabo, pero al no hacerlo la mayor parte de las veces, el resto no hace caso.</p> <p>Por último, el rol del animador, según el grupo que se observe se desarrolla mejor o peor, algo que se debería intentar que hicieran todos por igual.</p>
14. ¿Los roles están presente en el transcurso del día o solo en casos puntuales?	En el transcurso del día, aunque hay momentos que son más olvidados pero por lo general es en el transcurso del día.	<p>Es verdad que los roles están presentes en el transcurso del día pero, por ejemplo, el rol del portavoz se suele usar solamente para las exposiciones al resto de compañeros/as, sin embargo, considero que es un rol al que se le puede sacar más partido a lo largo del día.</p> <p>Por ejemplo, podría ser el que se dirige al maestro/a con dudas del grupo, cuando le faltan cosas ir a pedir las...</p>
15. Si a unos alumnos no les gusta trabajar en equipo, ¿Cómo se puede lograr que se relacionen y cooperen entre sí? Además, si uno de ellos termina haciendo el trabajo de los otros, ¿Cómo se puede evitar?	<p>Considera que es un poco difícil porque hay niños/as que la habilidad social es muy inmadura aún o en casa son nietos/as únicos, entonces eso de compartir el material, sobre todo, en aprendizaje cooperativo cuando hacen la actividad del folio giratorio y les dices que elijan una característica, una foto en equipo, no ellos/as solos, sino en equipo, les cuesta mucho conseguirlo, pero hay que seguir y dándole al niño/a la oportunidad de conocer que trabajar en equipo es bueno, que es más enriquecedor. Entonces hay niños/as que un trimestre lo sacan y otros/as que les cuesta un poquito más. Quizás estás todo infantil sin conseguirlo y ya es a finales cuando ves que se va</p>	<p>Es una situación muy difícil cuando un alumno/a no quiere trabajar con el resto del equipo, se ha visto casos en los que no quieren trabajar en equipo, pero también he visto como con la constancia de la maestra respecto a esto consigue que lo hagan. Así que como ella dice, quizás están todo infantil intentándolo, pero el objetivo final es que se consiga.</p>

	adaptando al trabajo en equipo.	
16. ¿Con el aprendizaje cooperativo, el maestro trabaja menos o más?	Considera que se trabaja más porque tienes que preparar mejor todo. No es la típica clase que se daba y ya. Son clases que tienen que tener un orden, dónde todo tiene un momento, el tiempo es importante, tienen que tener material a mano y que todo esté preparado porque si no el objetivo de que todo el equipo aprenda no se puede conseguir. No es trabajar más, es una manera diferente a lo que enseñan cuando estudias magisterio en la carrera.	Después de realizar mi observación, opino igual que la maestra. En el día a día se ve como prepara todo lo necesario para que salga el trabajo adelante, ella y el resto de maestras de la etapa. Que los niños/as estén trabajando en aprendizaje cooperativo no significa que sean totalmente autónomos, todavía necesitan las instrucciones de la tarea, tener todo lo que necesiten a mano, disponer de todos los recursos necesarios...Y este es algo que si el maestro/a no lo tiene en cuenta puede producir un caos en la clase.
17. ¿Se orientan tareas para la casa? ¿Son éstas en equipo?	Las tareas para casa más bien son individuales, lo que a las familias se les presenta el aprendizaje cooperativo en las reuniones de inicio de curso. Después en el taller de navidad o carnavales se hace un trabajo cooperativo, en lo que vienen las familias y se ayudan. Por ejemplo, con las pelucas del disfraz de carnaval las familias quedaban y se organizaban para ver que hacía cada una. Lo importante es el trabajo conjunto, nos vemos todos y trabajamos todos, no el trabajo individual.	Considero que es difícil orientar para casa tareas en equipo para niños/as tan pequeños, quizás en cursos superiores se podría hacer, pero no en este momento. En el centro, envían para casa, una vez cada dos semanas una carpeta de equipo donde meten todos los trabajos que han hecho en equipo en esas dos semanas, y así las familias pueden ver cómo va el trabajo. Además, deben escribir lo que el hijo/a les comenta sobre esas actividades en un papel que se les da junto con la carpeta.

<p>18. ¿Cómo se realiza la evaluación en el aprendizaje cooperativo? ¿Se evalúa solo el trabajo en equipo?</p>	<p>Considera que el mejor momento es la evaluación junto con la recopilación del aprendizaje cooperativo, es dónde más aprenden ellos/as y aprendemos nosotros/as. Siempre se debe evaluar si no se pierde la actividad. Para ella es bueno tanto la evaluación como la coevaluación, tú evalúas los roles pero ellos/as también co-evalúan los roles de todos. Al coevaluar y tú evaluar al final ves que coinciden y tienen la misma evaluación. Saben quién no ha conseguido llevar bien a cabo su rol, quien no respeta, quien no hace las actividades. Así vez que no te equivocas, vez que tus alumnos/as, por muy pequeños/as que sean, también se dan cuenta.</p> <p>El aprendizaje cooperativo no se evalúa solo en grupo, también la parte individual. Por ejemplo, haces un trabajo en equipo y el equipo no se ha llevado la carita sonriente porque no lo ha hecho bien, pero luego ves que esa niña/o ha intentado animar al equipo, sacar la actividad adelante y ha hecho bien su parte, también hay que recompensar. Llamarle a parte, ponerle en su evaluación individual que si tiene los objetivos conseguidos por mucho que en el equipo no haga porque tampoco puede ser todo en favor del equipo y nada en lo individual. Hay que encontrar una balanza para compensar tanto el trabajo individual o en equipo. No se puedo no premiar a un niño/a que lo hace bien porque puede llegar a desmotivarse, esto también es una manera de ver si el equipo trabaja bien o no.</p>	<p>Cuando realizan la co-evaluación en la clase es cuando se observa lo que la maestra comenta, los niños/as dicen la verdad, quien ha trabajado, quien no... Por lo tanto, es una buena manera de no únicamente evaluar según el criterio de la maestra, sino escuchar a los niños/as.</p> <p>Por otro lado, opino como la maestra que no solo se puede evaluar el trabajo en equipo. Aunque el aprendizaje cooperativo se hace en equipo, no se debe olvidar el trabajo individual del alumnado, que muchas veces está ligado también al trabajo en equipo, ya que si cada uno no hace su propio trabajo previo, no pueden ayudarse entre ellos/as o hacer las puestas en comunes si no saben de lo que tienen que hablar, y eso es el compromiso individual de cada alumno/a. Por tanto, es importante evaluar también el progreso individual de cada uno de ellos/as.</p>
--	--	---

ANEXO 3: OBSERVACIONES DE LAS CLASES

En este anexo, encontramos las sesiones observadas, identificando la maestra, el contenido de las sesiones, así como el día y la hora en la que se han realizado y las actividades que se han desarrollado en dichas sesiones a lo largo de las observaciones.

➤ Maestra 1

Profesor/a:	Maestra 1	
Contenido de la sesión	Pictogramas	
Día y hora de la sesión	12/03/18	
Tiempo	Descripción	Observaciones
5 minutos	En cada equipo, mediante la técnica de gemelos pensantes, cada miembro debía ir explicando al resto de su grupo qué se debía hacer en esta actividad, con el fin de que todos lo comprendieran. Una vez realizada la explicación, debían descifrar, en conjunto, el mensaje que transmitía las imágenes.	Se puede observar que no todos intervienen de la misma forma, pues una de las componentes del grupo es quien va dirigiendo el equipo. Asimismo, cuando el grupo pide a una de las niñas que explique la tarea a realizar, a pesar de que esta sabe qué deben desarrollar, al no saber expresarlo, se remite a un no saber lo que hay que hacer. A pesar de ello, el equipo ayuda a esta compañera en lo necesario, para velar finalmente por el cumplimiento de la actividad, planificando entre todos la tarea. Por otro lado, cuando la maestra da por terminada la actividad, mediante una campanita, los miembros del equipo no paran de realizar la tarea hasta que se les llama la atención.

Profesor/a:	Maestra 1	
Contenido de la sesión	Puzle cooperativo	
Día y hora de la sesión	14/03/18	
Tiempo	Descripción	Observaciones
20 minutos	<p>La actividad que se tenía que realizar se basaba en la realización del puzle en equipo. La maestra daba las fichas al equipo y era el responsable del material quien las repartía a cada miembro del grupo. En la elaboración del puzle la maestra interpuso la técnica de alternativa múltiple, refiriéndose a que todo lo que realizara los compañeros estaba bien, pues no se les dice que está mal, todo vale.</p> <p>Asimismo, debía haber Inter flujo en el grupo, lo que quiere decir, que en esta actividad todos participan y que la opinión de todos es muy importante.</p> <p>Seguidamente, los equipos debían buscar un nombre al cuadro que habían elaborado, para luego, cada portavoz de equipo explicase al resto de sus compañeros el título que habían escogido y sus razones.</p>	<p>En este grupo he observado que el responsable del material cumple su rol adecuadamente a la hora de repartir las fichas.</p> <p>Asimismo, en el equipo hay muchísima comunicación, además todos aportan soluciones para crear el puzle al gusto de todos, preguntándose continuamente entre todos donde podrían poner una determinada ficha u otra. Participan todos los integrantes del grupo por igual, acogiendo las ideas de todos y buscando soluciones cuando fuese necesario, formando el puzle entre todos los componentes y buscándole un título a este.</p> <p>En cuanto al papel de la maestra, había momentos en los que no dejaba que los alumnos explicasen del todo las razones del título, pues solapaba mucho lo que ella decía con lo que comentaban los niños, interrumpiendo continuamente.</p>

Profesor/a:	Maestra 1	
Contenido de la sesión	Dictadictón	
Día y hora de la sesión	19/03/18	
Tiempo	Descripción	Observaciones
2 minutos 8 minutos	<p>Esta actividad se realiza en pareja de hombros, usando la técnica de sé mi profe. La maestra entrega a una de las parejas de hombro un folio con tres palabras, poniendo como normal no mostrarlo a sus compañeros.</p> <p>Esta tiene que dictar a su compañera las letras de manera que la compañera que no tiene el papel consiga escribir la palabra que le ha ido dictado en un folio. La miembro del grupo que va dictando, puede hacerlo basándose en sus características, no únicamente recurriendo al nombre.</p> <p>Una vez se escriben las palabras dictadas, se cambian los papeles, la que dictaba ahora tiene que escribir y averiguar la palabra, mientras que la que escribía ahora pasa a dictar.</p>	<p>La primera pareja de hombro que explica las letras que tiene que ir poniendo para formar la palabra, niña 1, en un principio no sabía cómo describir cada letra, por lo que recurría a hacerle gestos a su compañera, niña 2, para de esta forma intentar que la comprendiera, provocando el efecto contrario.</p> <p>Acto seguido, la niña 2, ayudó a solucionar este malentendido entre ambas pidiéndole a la niña 1 que le dijera cómo se llamaban esas letras.</p> <p>La maestra hubo un momento, que a pesar de que estas parejas de hombro no necesitasen ayuda y no la hubieran pedido, se disponía a ayudar.</p> <p>Cuando se cambiaron los papeles, la niña 2 fue más rápida a la hora de ir dictando las letras. Sin embargo, la niña 1 constantemente intentaba mirar el folio de la niña 2 para intentar copiarse.</p>

Profesor/a:		Maestra 1
Contenido de la sesión		La relajación y los seres queridos
Día y hora de la sesión		21/03/18
Tiempo	Descripción	Observaciones
10 minutos	Esta actividad, Hara, es un proyecto que se lleva a cabo en el centro para encontrar el yo interior. En esta se elaboran distintas actividades de relajación. En este caso, la maestra ha contado una historia, donde cada alumno/a debía estar acostado en la asamblea poniendo en práctica la imaginación. La historia consistía en ir caminando por un camino, en el lugar que más les gustase, donde se encontraban solos, hasta llegar al final que se encontraban con sus seres queridos.	En este grupo uno de los miembros quiere ser siempre la voz del grupo y que dibujen lo que él quiera, además está pendiente de todo menos de lo que tiene que hacer. Asimismo, no deja expresarse en ningún momento a una de las compañeras, pues le manda a callar constantemente creando disputa y le quita parte de espacio para dibujar.
20 minutos	Una vez terminado ese proceso, por equipos cooperativos, se repartía un folio. Cada uno de los componentes del grupo tenía un espacio para ir dibujando lo que quisiesen, en relación con lo que habían imaginado en la historia, por lo que debían conformarse con el espacio que tienen sin invadir el espacio del resto de compañeros/as.	Por otra parte, uno de los compañeros intenta mediar la situación continuadas veces sin recibir éxito alguno, mientras el otro componente está dibujando y callado en todo momento.
Profesor/a:		Maestra 1
Contenido de la sesión		Sumar en equipo
Día y hora de la sesión		22/03/18
Tiempo	Descripción	Observaciones
3 minutos	La maestra hace una breve explicación en la asamblea de lo que deben realizar en la actividad a elaborar. La actividad se realiza en pareja de hombros, en este caso de tres. Esta consiste en sumar en grupo, donde	He observado que no todos participan de la misma manera, pues una de las componentes es quien dirige el grupo. Asimismo, hay momentos puntuales en los que uno de los miembros del grupo comienza a ir por su cuenta a la hora de realizar las sumas, y se le

15 minutos	<p>cada uno cumple una función. Dos parejas de hombro colocan los dedos y la pareja de hombro restante cuenta el total de los dedos.</p> <p>Aparte de sumar, cada número representa un color, por lo que el resultado de la suma será el color que deban aplicar para colorear una determinada parte de una figura, en este caso un loro.</p>	<p>llama la atención en varias ocasiones.</p> <p>Finalmente, acaban resolviendo la disputa con el compañero mediante la comunicación, por lo que hay un proceso de escucha por parte del compañero que no quería trabajar en grupo.</p>
------------	---	---

➤ **Maestra 2**

Profesor/a:	Maestra 2	
Contenido de la sesión	Ulises, Repaso de los Masais (proyecto Sirabún), letrilandia	
Día y hora de la sesión	21 de marzo, a las 9:30h de la mañana.	
Tiempo	Descripción	Observaciones
15 minutos	Como cada mañana se comienza con la oración y el Ulises. El Ulises consiste en pasar una serie de imágenes de una temática concreta durante una semana, en la que cada día se le va añadiendo un ítem y una vez enseñadas, la maestra le pregunta a sus alumnos/as que es lo que han visto.	Se puede observar que las clases están totalmente estructuradas y que siguen unas pautas para llevarse a cabo. La maestra me explica que a principios de cada mes, organiza todo el mes para saber que dar, como darlo y cuando darlo y va siguiendo ese guión que se ha creado. Las técnicas de cooperativo se observa según el grupo que las tienen más o menos interiorizadas pero, por ejemplo, en la técnica del folio giratorio, cuando tienen que pasarlo, la frase, “ahora te toca a ti”, no suelen decirla, acaso que la maestra lo esté diciendo en voz alta.
40 minutos	A continuación, en la asamblea, la maestra comienza a explicar lo que van a hacer. Como están terminando la parte del proyecto de Sirabún en la que están en África, comenta que van a hacer un repaso de este a través de las técnicas 1,2, 4 y el folio giratorio. Por tanto, deberán buscar en el libro lo que más les haya llamado la atención y decidir en equipo que dibujar.	
20 minutos	Para ello, van por grupos a las mesas y cogen el libro informativo, este es un pequeño libro con información sobre el país que están trabajando: vestimenta, costumbres, viviendas, comida...y comienzan de manera individual a ver el libro. Una vez suene el timbre de la maestra, pasarán a tener dos libros en la mesa, uno por cada pareja de hombro. La pareja tendrá que ponerse de acuerdo en lo que quieren dibujar. Vuelve a sonar el timbre y ya solo hay un libro por grupo. El grupo tiene unos minutos para ponerse de acuerdo en lo que quieren dibujar los cuatro o cinco, dependiendo de cuantos esté compuesto el grupo. Seguidamente, comienzan con la técnica del folio giratorio. La maestra les deja un folio con una cometa del color del equipo. Cada niño/a va dibujando una parte de lo que han elegido anteriormente y cada vez que suene el timbre tienen que pasárselo a su compañero/a, diciendo la frase “ahora te toca a ti”. Para acabar esta actividad, se dirigen a la asamblea y hacen una puesta en común con todos los compañeros/as, explicando y valorando el trabajo realizado, así como el trabajo de todos los miembros del grupo.	

	Finalmente, antes de salir al recreo la maestra, con los niños/as en la asamblea explica dos fichas del libro de Letrilandia, en la que tienen que repasar la letra que están dando, la “G”, con lápiz y luego con rotulador y la siguiente, repasar las palabras que están y tachar aquellos dibujos que no contengan la letra “G”.	
--	--	--

Profesor/a:	Maestra 2	
Contenido de la sesión	Proyecto Sirabún: París.	
Día y hora de la sesión	28 de marzo, a las 10:20h de la mañana.	
Tiempo	Descripción	Observaciones
30 minutos	<p>Hoy se ha realizado nuevamente, la técnica del 1, 2, 4 y el folio giratorio, pero con un nuevo temario. Esta vez, su búsqueda de lo que dibujar tenía que ver con los cuadros famosos del museo Louvre de París. Comenzaron como siempre de manera individual, a continuación en parejas y finalmente, en grupo, para elegir que cuadro famoso del Louvre querían dibujar.</p> <p>Una vez acabado el tiempo, cada equipo le dice a la maestra que es lo que van a dibujar y por qué. La maestra entrega un folio con la cometa del color del equipo y comienzan a dibujar.</p> <p>Como en la sesión anterior, cada vez que suene el timbre tendrán que pasar el folio a su compañero/a acompañado de la frase “ahora te toca a ti”</p> <p>Para acabar, van todos a la asamblea y hacen la puesta en común del trabajo realizado.</p>	<p>Como estoy pudiendo observar, ya no solo en las observaciones específicas para la realización del TFG, sino también en el día a día con esta maestra, las técnicas que más usa, son las del 1, 2, 4 y la del folio giratorio. Los niños/as ya las realizan de manera automática, aunque se puede ver, que a pesar de ser las técnicas que más usan, aún no tienen bien interiorizado lo que tienen que hacer. Siguen con el ímpetu de hacer las cosas uno solo o de no hacer caso a lo que ha decidido el grupo. En el día de hoy, un grupo había elegido dibujar el cuadro de “La Encajera” pero un niño quería dibujar el de “La Torre Eiffel” y como ha sido el que ha comenzado a dibujar ha empezado a dibujar lo que él quería. La maestra en este caso, solo le dijo que eso no era lo que habían decidido, pero en cambio, en el momento de la evaluación en la asamblea se valoró de manera positiva el trabajo en equipo, a pesar de que uno de los niños del grupo recordó lo que este niño había hecho.</p>

Profesor/a:	Maestra 2	
Contenido de la sesión	Construir el número seis, libro de Sirabún	
Día y hora de la sesión	5 de abril, a las 9:00h de la mañana.	
Tiempo	Descripción	Observaciones
15 minutos 40 minutos 20 minutos	<p>Se comienza el día, como se comentó en la primera sesión, con la oración y el Ulises.</p> <p>A continuación, pasan a hacer una actividad para trabajar el número seis. Esta se trabajó a través de la técnica lápices al centro. La maestra versionó la técnica y en vez de ponerse de acuerdo con el color que tenían que pintar, se tenían que poner de acuerdo para elegir tres materiales, entre todos los materiales que se les presentará en asamblea, para rellenar un seis grande que tendrán colocado en su mesa.</p> <p>Para la elección del material estarán todos sentados en la asamblea y una vez presentados los materiales, se les dará unos minutos para ponerse de acuerdo entre todo el equipo. Una vez hayan decidido, el portavoz de cada equipo saldrá y dirá los materiales que han elegido, cogerán los materiales e irán a la mesa. Una vez todos tengan los materiales se dará el permiso para comenzar, a través del timbre.</p> <p>Esta actividad se ha realizado todo en conjunto, es decir, no tenían que estar esperando a que uno acabara para comenzar el otro, sino que todos hacían en el mismo momento la actividad, a través del diálogo y la repartición de tareas.</p> <p>Una vez acabada la actividad anterior han tenido que realizar unas fichas del libro de Sirabún relacionadas con París.</p>	<p>Los niños/as con actividades manipulativas muestran mayor interés por lo que van a hacer y aprender. Y eso se puede reflejar en esta actividad.</p> <p>La utilización de la técnica lápices al centro, es otra manera de conseguir que los miembros de cada grupo consigan ponerse de acuerdo, aunque en algunos grupos se pudo observar que el portavoz luego elegía un material que no había elegido el grupo. Considero que esto se debe trabajar más para que los objetivos, finalmente, se cumplan.</p> <p>Por otro lado, veo las actividades que tienen que realizar por día muy masificadas. Siempre tiene que estar presente alguna actividad con los libros de Sirabún o Letrilandia, no ha existido ningún día en la que no tengan que hacer alguna de las fichas. Además, no solo es una ficha, sino que suelen llegar hasta 4.</p>

1 **Anexo 4: Transcripciones de las grabaciones de los grupos cooperativos**

2

3 **Aula maestra 1**

4 *M1, grupo 1*

5 Sesión 1: “cabezas pensantes, pictograma”

6 Niño 1: Hay que recortar esto y pegarlo aquí

7 Niño 3: No, hay que recortar, leer los pictogramas

8 Niño 1: Y pegarlo aquí

9 Niño 3: No, después tenemos que leer. Por ejemplo: la niña

10 Niño 2: y después recortar

11 Niño 1 y niño 3: observa un delfín saltando cerca de la playa

12 Niño 3: ¿vale?

13 Niño 2: vale

14 Niño 3: venga, ahora explica tú lo que hay que hacer

15 Niño 1: vale...no sé

16 Niño 3: lo que acaba de explicar yo ahora

17 Niño 1: mmm...

18 Niño 2: ¡corre, que mira!

19 Niño 1: hay que hacer ehh ahh

20 Niño 2: recortar (en el oído de niño 1)

21 Niño 3: ¿qué hay que hacer entonces?

22 Niño 2: recortar

23 Niño 1: recortar

24 Niño 3: ¿y qué más?

25 Niño 2: y pegar... ¿y después?

26 Niño 1: repetir las cosas

27 Niño 2: y después leerlo

28

29 *M1, grupo 2*

30 Sesión 2: “sumar en grupo”

31 Niño 3: Tres, tres

32 Niño 1: dos jaja

33 Niño 3: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho y nueve

34 Niño 2: nueve, de azul fuerte

- 35 Niño 3: de color azul flojo
- 36 Niño 2: fuerte ¿se pinta todo?
- 37 Niño 3: de color “niño 1” azul fuerte
- 38 Niño 3: no, tienes que utilizar la técnica
- 39 Niño 2: no, porque mira
- 40 Niño 3: ahí pone 7
- 41 Niño 2: no, te equivocaste
- 42 Niño 3: no, porque es así
- 43 Niño 1: sabes que nadie se equivocó un poquito
- 44 Niño 3: ¿quién se equivocó?
- 45 Niño 1: yo un poquito (canta)
- 46 Niño 3: cuatro, cuatro, uno
- 47 Niño 3 y niño 1: uno, dos, tres, cuatro y cinco
- 48 Niño 3: lo pintamos de rosa
- 49 Niño 1: sí, yo lo quiero pintar de rosa
- 50 Niño 2: acabé. Cinco más tres, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete y ocho (el niño
- 51 comienza a trabajar solo en la actividad cooperativa)
- 52 Niño 3: a ver, espera un momento
- 53 Niño 1: ocho
- 54 Niño 3: lo tenemos que hacer todos juntos
- 55 Niño 2: que ya lo hice
- 56 Niño 3: se lo digo a Maica
- 57 Niño 2: pero, ya lo hice
- 58 Niño 3: si venga “niño 2”
- 59 Niño 1: no, es que tiene que ser todos
- 60 Yo: “niño 2” tienen que hacerlo los tres
- 61 Niño 3: yo te lo borro
- 62 Niño 2: vale
- 63 Niño 3: cinco, cinco. Tres, tres, tres. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete y ocho. Lo
- 64 pintamos de color
- 65 Niño 2: amarillo
- 66 Niño 3: amarillo
- 67 Niño 1: no hay más amarillo
- 68 Niño 3: se lo pedimos a otros compañeros. Toma

- 69 Niño 2: acabé
- 70 Niño 3: vale
- 71 Niño 1: acabé
- 72 Niño 2: cuatro
- 73 Niño 3: cuatro, dos, dos, “niño 1”, dos, dos. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis.
- 74 Niño 2: de color
- 75 Yo: ¿de qué color?
- 76 Niño 3: verde
- 77 Niño 1: otra vez que no tengo
- 78 Niño 2: te lo dejo cuando termine
- 79 Niño 2: ya acabé
- 80 Niño 1: gracias
- 81 Niño 2: uno
- 82 Niño 3: uno, uno. Uno y dos. De color marrón. Pinta.
- 83 La maestra dice algo.
- 84 Niño 2: vale
- 85 Niño 3: ¿“niño 1” ya acabaste?
- 86 Niño 1: no
- 87 Niño 3: uno, uno, cero. Lo pintamos.
- 88 Niño 1: ¡qué grande! Si señor ¡Lo enorme que es!
- 89 Niño 2: terminé
- 90 Niño 3: vamos “niño 1”
- 91 Niño 2: quedan dos, no tres
- 92 Niño 3: venga “niño 1”
- 93 Niño 1: es que es muy grande el cuerpo
- 94 Niño 3: el cuerpo, no el cuelpo.
- 95 Niño 1: es que es tan grande el cuerpo
- 96 Niño 2: faltan estos dos. Rojo y violeta. Rojo
- 97 Niño 1: ya terminé
- 98 Niño 3: dos más dos, cuatro. Se pinta violeta.
- 99 Niño 2: esto es de rojo
- 100 Niño 1: hay que esperar. Terminé.
- 101 Niño 3: cuatro más tres
- 102 Niño 1 y niño 3: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, siete

- 103 Niño 2: rojo. Ya.
- 104 Niño 3: solo nos queda uno
- 105 Niño 2: yo pongo ya los dedos
- 106 Niño 3: esto me molesta porque mira
- 107 Yo: pero tú lo estás haciendo bien, venga.
- 108 Niño 1: uno
- 109 Niño 3: son tres. Uno, dos y tres. El naranja ¡venga haz el tres! Una barriga y otra barriga.
- 110 Niño 2: “niño 1” siéntate
- 111
- 112 *MI, grupo 3*
- 113 Sesión 3: “Dicta-dictón”
- 114 En pareja de hombro. Técnica de “sé mi profe”
- 115 Niña 1: “C”
- 116 Niña 2: tienes que leerme la letra
- 117 Niña 1: “t” es así, así y así. La segunda es así y un puntito.
- 118 Niña 2: “niña 1”, ¿me lo puedes decir?
- 119 Niña 1: así, una rayita, así
- 120 Niña 2: ¿primero cuál era?
- 121 Niña 1: la “t”
- 122 Niña 2: ¿primero la “t”?
- 123 Niña 1: sí. La “t”, la “i”
- 124 Niña 2: la “t”, la “i”
- 125 Niña 1: la “i”, la “l”
- 126 Niña 2: una “l”
- 127 Niña 1: la “a”
- 128 Niña 2: y la “a” ¿qué pone?
- 129 Niña 1: tila
- 130 Niña 2: tila
- 131 Niña 1: ahora lo que tienes que hacer
- 132 Niña 2: “niña 1” dime otra palabrita
- 133 Niña 1: es así, así
- 134 Niña 2: pero dime la palabra
- 135 Niña 1: a ver, es así, así, así, así
- 136 Niña 2: “niña 1” empieza a decirme la palabra porfa

- 137 Niña 1: la “p”, piña
- 138 Niña 2: ¿cómo se escribía pi? ¿Una p?
- 139 Niña 1: una “p”, “i” y la “ñ” y la “a”.
- 140 Niña 2: a ver, pero después de la “p” cuál
- 141 Niña 1: la “i”, ahora la “n” y el palito
- 142 Niña 2: pero que viene la “n” o la “ñ”
- 143 Niña 1: una “ñ”. Y ahora la “a”.
- 144 Niña 2: ¿después la “ñ”?
- 145 Niña 1: después la “a”
- 146 Niña 2: piña
- 147 Niña 1: piña
- 148 Niña 2: siguiente, la última
- 149 Niña 1: no hay más
- 150 Niña 2: me falta una
- 151 Niña 1: no hay
- 152 Niña 2: pero, es que me falta una “niña 1”
- 153 Ahora niña 2 a niña 1
- 154 Niña 2: tengo que decir cómo se llama, empieza a escribir
- 155 Niña 1: ¿cómo se llama?
- 156 Niña 2: una “p”, una “a”, una “ñ”, una “o”
- 157 Niña 1: ¿cuántos segundos aquí?
- 158 Niña 2: ahora la otra palabra
- 159 Niña 1: paño
- 160 Niña 2: una “r”
- 161 Niña 1: una “r”
- 162 Niña 2: una “a”, una “t”, una “a”
- 163 Niña 1: ¿qué pone?
- 164 Niña 2: rata
- 165 Niña 1 y niña 2: rata, rata, rata
- 166 Niña 2: una rata
- 167 Niña 1: paño, rata
- 168 Niña 2: mola mogollón
- 169 *M1, grupo 4*
- 170 Sesión 4: “Puzle giratorio”

- 171 Niña 2: esto aquí
- 172 Niña 1: este es el mismo color
- 173 Niña 1: este va aquí, es del mismo color, sí va
- 174 Niña 3: pues sí
- 175 Niña 1: pues ves niña 3
- 176 Niño 3: y este va aquí
- 177 Niña 2: sí esta va aquí, ¿a qué esto va aquí?
- 178 Niña 1: niña 2, ¿tú dónde crees que va?
- 179 Niño 2: esto se puede poner aquí
- 180 Niña 1: ¡esto sí que es fácil!, Niño 3 ¿por qué no lo ponemos aquí?
- 181 Niño 3: vale
- 182 Niña 1: aquí no, ¿por qué no lo ponemos aquí?
- 183 Niña 2: aquí tampoco chicos
- 184 Niña 1: venga, esta va aquí
- 185 Niña 2: no, mejor esta
- 186 Niña 1: ¿por qué no ponemos esto así?
- 187 Niña 2: pero es que así no se puede ¿por qué no lo ponemos ahí?
- 188 Niño 3: ¿tú crees?
- 189 Niña 1: yo creo que no
- 190 Niño 3: esto va aquí
- 191 Niña 1: es verdad va ahí, y ¿esta dónde va?, va aquí, va aquí. Aquí falta una. Y esta, ¿esta
- 192 dónde va niña 2?
- 193 Niña 2: creo que aquí no
- 194 Niña 1: aquí esta va aquí
- 195 Niña 1: niño 3, ¿por qué no lo ponemos aquí?, niño 3
- 196 Niño 3: no porque no encaja
- 197 Niña 2: si encaja
- 198 Niña 1: niño 3, mira que hizo niño 3, niña 1
- 199 Niña 2: si
- 200 Niña 1: es de música
- 201 Búsqueda de título
- 202 Niña 2: ¿Qué le ponemos?
- 203 Niña 1: ¿por qué no le ponemos el cocinero cantando?
- 204 Niña 2: cocinero cantando

205 Niño 3: hemos elegido
206 Niña 2: el cocinero bailando
207 Niño 3: el cocinero apagado
208 Niña 2: ya no hay tiempo y punto
209 Niña 1: pues, niña 2, el cocinero cocinando papas
210 Niño 3: vale, el cocinero cocinando papas
211 Niña 2: no, el cocinero escuchando música mientras cocina papas
212 Niña 1: el cocinero escuchando música mientras cocina papas. Chócala niña 2, chócala niño
213 3.
214 Niña 2: no hay tiempo
215 Niña 1: nosotros ya tenemos elegido el título. Niña 2, si ponemos la música con el cocinero
216 Niña 2: no el cocinero friendo papas con la música
217 Niña 1: no, el cocinero escuchando música mientras fríe papas
218 Niño 3 y niña 2: ¡sí!
219
220 *M1, grupo 5*
221 Sesión 5: “HARA y dibujo cooperativo”
222 Niño 2: yo me dibujo a mí solo. El pelo, la creta, soy pequeñito. Luego me hago los dedos.
223 Niña 1: yo estoy haciendo flores.
224 Niño 2: mira los minutos, tienes que mirar a los minutos.
225 Niña 1: ponte a trabajar.
226 Niño 2: vale, ya voy. Este soy yo.
227 Niño 3: eso parece un pollito.
228 Niño 2: ese soy yo.
229 Niña 1: pues eres un conejo.
230 Niño 2: es la creta. Me hice la creta, me la hice con agua de peinado.
231 Niño 2: voy a hacer flores
232 Niña 1: ¿no haces el monte?
233 Niño 2: claro, pero todavía no porque estoy haciendo las hierbas.
234 Niño 3: mira, esto son flores que están abajo
235 Niño 2: ya dibujé el monte.
236 Niño 4: ¿ese es el camino?
237 Niño 2: este es mi camino.
238 Niño 3: el camino es este.

239 Niño 2: yo lo hago más grande, mejor.
240 Niño 4: yo hago a mi padre, mira qué grande es mi padre.
241 Niño 2: ese es mi padre. Los zapatos, los dedos. Todos los dedos de mi padre están
242 machacados.
243 Niña 1: ¿por qué?
244 Niño 2: pues, porque se los machaca él en el trabajo. Es lo único que hace.
245 Niño 3: se los machaca
246 Niño 2: ¡se los machaca, se los machaca!
247 Niño 3: queda poco tiempo
248 Niño 4: vamos, vamos
249 Niña 1: esta soy yo.
250 Niño 2: yo no tengo más hueco. Tengo uno aquí.
251 Niño 3: cuando termina el móvil suena
252 Niña 1: así queda mi dibujo
253 Niño 2: yo lo voy a pintar de azul
254 Niña 1: mira que larga es esta
255 Niño 2: yo me imaginé solo eso. Terminé.
256 Niño 4: me falta pintar.
257 Niño 3: mira mi dibujo. Mira la suma.
258 Niña 1: tienes que hacer este lado
259 Niño 2: yo me imaginé un poquito más fácil. No tengo que hacer más cosas, les voy a dejar a
260 ustedes esto.
261 Niña 1: aquí tienes más espacio
262 Niño 2: ¿todo ese es mi espacio? Pues yo no quiero más espacio
263 Niña 1: pues voy a hacer otra cosa. Sabes que tengo una idea, hacer otras cosas, lo rayamos y
264 borramos y así te queda solo el color.
265 Niño 2: no queremos niña 1, no queremos hacer tu imaginación.
266 Niña 1: sabes que queda mejor
267 Niño 2: pero yo no quiero tus ideas
268 Niña 1: no son ideas, son trucos.
269 Niño 2: pues tampoco quiero tus ideas
270 Niña 1: que no son ideas
271 Niño 3: mira este soy yo
272 Niña 1: en mi casa hice un dibujo, lo pinté todo

273 Niño 2: no hables
274 Niña 1: las rayitas
275 Niño 2: no me gusta
276 Niña 1: las rayas
277 Niño 2: ponte a dibujar
278 Niña 1: ¿quieres hacer primero el dibujo y después le borras las rayas?
279 Niño 2: se lo digo, no quiero hacer lo que tú digas.
280 Niña 1: no dije eso, dije que en tu casa
281 Niño 3: en mi casa
282 Niño 2: en su casa qué luego lo borramos y nosotros no queremos hacerlo así.
283 Niño 3: no lo borramos aquí, borramos las rayas que hiciste en nuestra casa, un día, cuando
284 quieran.
285 Niña 1: no, no lo borramos aquí. Lo pintamos de rosa, lo borramos por encima del rotulador y
286 así se quedan las rayas.
287 Niño 2: no queremos.
288 Niño 4: a mí me da igual
289 Niño 2: como que te da igual, yo no quiero hacer esa cosa de niño 3 y niña 1, que no me gusta
290 hacer esas cosas, ¡que me des los rotuladores!
291 Niña 1: no digo borrar la cera.
292 Niño 2: ¿tú vas a borrar todo?
293 Niña 1: voy a hacer un truco
294 Niño 2: ¿vas a hacer el truco ese? Pues borra las rayas haz lo que quieras.
295 Niño 3: niño 2, me lo dejas enfrente mío para que yo no pueda pintar, para que coja un color
296 y haga así, ¿crees que eso está bien, dejarlo ahí en medio?
297 Niño 2: no.
298 Niño 3: pues lo coges y lo apartas para ti.
299 Niño 2: estas flores son venenosas no los toques.
300 Niño 4: esto es un zombi.
301 Niño 2: hay que hacer una pistola.
302 Niña 1: tiene chichones.
303 Niño 2: que me da igual los chichones, no quiero que hables, mira los minutos.
304 Niño 3: minutos
305 Niña 1: Inter flujo, todos participamos
306 Niño 2: yo quiero hacer más cosas también. Esto es un pajarito. Esto una abejita.

- 307 Niño 3: ya yo terminé de dibujar.
- 308 Niño 2: ¿ustedes van a dibujar más cosas?
- 309 Niño 3: yo no porque ya estoy pintando.
- 310 Niño 2: ¿tú niña 1?
- 311 Niña 3: necesito amarillo
- 312 Niño 2: todo esto lo voy a hacer un dibujo.
- 313 Niña 1: por aquí no
- 314 Niño 2: si puedo hacerlo
- 315 Niña 1: no, desde aquí.
- 316 Niño 3: ya tenemos un amarillo.
- 317 Niño 3: ya terminé.
- 318 Niña 1: hay que ponerle los nombres.
- 319
- 320 ➤ **Aula de la maestra 2**
- 321
- 322 *M2, grupo 1*
- 323 Sesión 1: “1, 2, 4 y folio giratorio”
- 324 Niño 1: mira, por la mitad de...
- 325 Niña 3: abre el libro y toca a su compañera para enseñarle lo que ha visto.
- 326 Niño 1: ves niña 2,
- 327 Maestra: cuando suene el timbre comenzamos. 1, 2 y 3. No ha sonado el timbre.
- 328 Ya hemos escuchado todo el repaso de los Masáis y ahora empezamos uno (suena el timbre).
- 329 Pienso solito.
- 330 Ya en la asamblea.
- 331 Maestra: ¿Qué ha dicho tu equipo del pueblo saltarín?
- 332 Niña 4: las maderas.
- 333 Maestra: ¿Las?
- 334 Niña 4: las tallas de madera.
- 335 Maestra: (repite lo que la niña dice). Las tallas de madera es una técnica que usan los Masáis
- 336 para adornar la madera porque ellos se fabrican todos los instrumentos. Lo tenemos aquí en el
- 337 libro informativo. Y al equipo verde lo que más le gustó fue la talla de madera. ¿Niña 4,
- 338 todos los de tu equipo han participado?
- 339 Niña 4: sí.
- 340 Maestra: ¿todos han trabajado y colaborado con la técnica del folio giratorio? ¿Todos?

341 Niña 4: sí, todos colaboramos.
342 Maestra: pues aplauso cooperativo para el equipo verde y además, lo acabaron en el tiempo
343 programado. Vamos a poner una carita contenta en la ficha de evaluación del equipo, donde
344 está la imagen de los Masáis (la niña pone la carita verde).
345 (El equipo celebra el buen trabajo realizado con un abrazo)
346
347 *M2, grupo 2*
348 Sesión 2: “1, 2, 4 y folio giratorio”
349 Niña 1: la mona lisa
350 Niño 2: No ésta, la encajera.
351 Niña 1: yo quiero la mona lisa.
352 Niña 3: la encajera, la encajera.
353 Niño 4: la encajera.
354 Niño 2: no grites, que la estamos eligiendo. Entonces la encajera, ponemos el rol.
355 Niño 5: (pasa las páginas) ¿por qué no está?
356 Niña 3: la encajera.
357 Niño 2: es mejor esta.
358 Niño 5: la Torre Eiffel.
359 Todos: la encajera.
360 Decisión final
361 Niña 1 (portavoz del equipo): hemos cogido la encajera.
362 Suena el timbre y comienzan con el folio giratorio.
363 Niño 2: Empieza la niña 2
364 Maestra: no comienza él.
365 Niño 2: ¿Eso qué es?
366 Niño 5: estoy haciendo la Torre Eiffel.
367 Niño 2: que no teníamos que hacer la Torre Eiffel.
368 Niño 4: ¿y ahora como lo cambiamos?
369 Niña 3: anda venga, dibújalo en el otro lado. Venga anda
370 Niño 2: Venga, ánimo.
371 (Suena el timbre: cambio de niño/a dibujando)
372 Niño 5: ahora te toca a ti. (Le pasa el folio a la compañera) Mira, aquí está la cabeza. Sigue
373 con la cara ¿vale?
374 Niño 4: lo has dibujado mal.

- 375 Niño 5: estas son las coletas. ¿No ves las coletas? (señalando el dibujo del cuadro).
- 376 Niño 2: te falta el pelo.
- 377 Niño 5: este es el pelo (señalando el dibujo).
- 378 Niño 2: no, está calva.
- 379 Niña 1: no, si tiene pelo.
- 380 Niño 2: niña 2, está sentada en una silla o un sillón.
- 381 (Suenan los timbres)
- 382 Niña 3: ahora te toca a ti.
- 383 Niño 5: dibuja la silla. Yo voy a hacer la silla.
- 384 Niño 4: no, ya no te toca.
- 385 Niño 5: sí, a todos nos toca dos veces.
- 386 Niño 2: ¿Y el pantalón?
- 387 Niño 5: estamos haciendo la encajera, lleva falda.
- 388 Niña 3: venga, haz una silla.
- 389 Niña 1: ahora la hago.
- 390 (Suenan los timbres)
- 391 Niña 1: ahora te toca a ti.
- 392 Niño 4: te toca niño 1.
- 393 Niño 2: me toca la falda. Ya lo hicimos. ¡Qué fácil!
- 394 Niña 3: termina la silla.
- 395 Niño 2: verdad, la silla. Ya está la silla.
- 396 Niño 4: ¿la silla es así?
- 397 Niña 1: ¿y la mesa qué? No, así no.
- 398 Niño 4: no vayas a pintar todo, que me toca a mí.
- 399 Niño 5: ¿Va a pintar la Torre Eiffel?
- 400 Niño 2: ahora te toca a ti.
- 401 Niño 5: mira las coletas. Pinta las coletas de marrón.
- 402 Niño 4: Tú ahora no puedes pintar.
- 403 Niño 2: a ver niño 11, el material va en el centro.
- 404 Niña 1: ese no es el centro.
- 405 (Niño 2 se pone a pintar)
- 406 Niño 5: no, que tú ahora no pueden pintar. Que le toca al niño 10.
- 407 Niño 2: flojito niño 10, flojito.
- 408 Maestra: pero mira, ¿ustedes no se habían puesto de acuerdo en dibujar la encajera?

409 Niño 4: pero es que el niño 11 hizo la Torre Eiffel.
410 (Suenan los timbres)
411 Niño 4: pinta la silla.
412 Niño 2: yo quería poner la mesa
413 Niño 5: yo quería hacer la Torre Eiffel. Ya han terminado todos, tenemos que terminar
414 (mientras pinta).
415 Ya en la asamblea: evaluación
416 (Se colocan los cuatro portavoces en el centro con sus trabajos)
417 Maestra. ¿Qué han elegido en el equipo amarillo?
418 Niña 1: la encajera.
419 Maestra: que bien, han elegido un cuadro. ¿Cómo se llamaba?
420 Niña 1: La Encajera.
421 Maestra: muy bien pero, ¿lo elegiste tú sola?
422 Niña 1: no, todo el equipo.
423 Maestra: ¿todos participaron haciendo La Encajera?
424 Niña 1: Sí
425 Niño 4: y el niño 5 hizo la Torre Eiffel.
426 Maestra: eso no estaba en la decisión del equipo.
427 (A pesar de ello, celebran y ponen carita verde).
428
429 *M2, grupo 3*
430 Sesión 3: “construir su propio seis: lápices al centro”
431 Niño 1: vamos a pegar este aquí
432 Niña 2: ¿pegamos esa ahí?
433 Niño 3: no, en el círculo no
434 Niño 3: nos hace falta un poquito más aquí
435 Niño 4: ¿y aquí?
436 (Niño 1 va a coger el pegamento que tiene el niño 4 y este no le deja)
437 Niño 3: déjame el pegamento (el niño 4 sigue a lo suyo y no se lo da)
438 Niño 3: aquí pega, aquí está
439 Niño 1: (sigue insistiendo con el pegamento) ¿Me lo das por favor?
440 Niño 3: este aquí no pega ¿me das uno más?
441 Niña 2: toma
442 Niño 1: (desiste del pegamento y sigue con la actividad) ¿y aquí qué? Falta alguno

443 Niña 5: espera, pongo pegamento
444 Niño 1: (pega el papel). Bien, ya está
445 Niña 5: ya casi está
446 Niño 1: estamos repartiendo golosinas
447 Niña 5: ¿eh?
448 Niño 1: nada. Venga este y ya está
449 Niña 5: terminamos
450
451 *M2, grupo 4*
452 Sesión 4: “1, 2, 4 y folio giratorio”
453 Maestra: ¿Qué número es este?
454 Todos: seis.
455 Maestra: orejita, barriguita (niños/as repiten con ella). También conocemos la regleta que
456 simboliza el número 6, ¿cuál es la regleta que simboliza el número 6?
457 Niño 1: verde fuerte
458 Maestra: muy bien, verde fuerte ¿Y cuántas regletas blancas tiene una regleta verde fuerte?
459 Niño 1: 6
460 Niño 2: 1, 2, 3, 4, 5, y 6.
461 Maestra: pues en equipo van a colocar todas las regletas blancas encima de la regleta del 6. Y
462 después en equipo, me van a decir dónde han visto el número 6. En casa, en clase, en un
463 portal...El portavoz es el que lo va a decir, acuérdense. ¿Y cuántas pegatinas tendremos que
464 pegar?
465 Niño 1 y niña 3: seis
466 Se sientan por equipos
467 Niño 1: empiezo yo
468 Niño 2: no, le toca al niño 5
469 Niño 1: no, lo hago yo, él no va a hacer nada (intentado coger el folio)
470 Niño 2 y 4 se lo impiden.
471 (Suena el timbre)
472 Niño 2: (cogiendo un lápiz y dándoselo a su compañero). Venga, te toca.
473 Niño 1: tienes que pasarlo luego
474 (Suena el timbre)
475 Niño 5: ya está, ahora te toca a ti
476 (Suena timbre)

477 Niño 1: que pequeño
478 Niño 2: no pasa nada
479 (Suena el timbre)
480 Niño 3: ahora te toca a ti. Yo lo hice pequeño
481 (Suena el timbre)
482 Niño 3: ahora lápices al centro
483 Maestra: ahora tienen que pegar las seis pegatinas en equipo, ya se los doy.
484 Niño 1: ¡Qué bien! Para mí, para mí (con las pegatinas en la mano).
485 Niña 4: tenemos que pegar 6
486 Niña 3: niño 13, no es para ti solo
487 Niño 1: ahh vale
488 Niño 2: venga vamos
489 Niño 5: yo no llego, no llego
490 Niña 3: toma, aquí tienes uno
491 Niño 2: vamos a pegar seis pegatinas, seis
492 Niño 1: yo esta
493 Niño 3: yo esta
494 Niño 4: yo esta
495 Niña 3: 1, 2, 3...
496 Niña 5: falta uno
497 Niño 2: este
498 Niño 1: no esté
499 Maestra: una vez lo tengan cuéntenlo para comprobar
500 Niño 1: 1,2...
501 Niña 5: no, esa es la cometa.
502 Niño 1 y 2: (cuentan juntos) 1, 2, 3, 4, 5, 6.
503 Niño 1: (vuelve a contar solo) 1, 2, 3, 4, 5, 6.
504 Niño 4: (vuelve a contar solo) 1, 2, 3, 4, 5, 6.
505 Niño 2: te faltó este.
506 Niño 4: (contando rápido) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8...
507 Niño 2: no, así no. Déjame a mí ahora.
508 Niño 4: no.
509 Niño 2: que me toca a mí. (Comienza a contar) 1, 2, 3, 4, 5, 6.
510 (Niño 1 vuelve a contar y la niña 5 se lo coge)

511 Niña 5: déjame. Tú ya contaste (comienza a contar) 1, 2, 3, 4, 5, 6.
512 (Cogen las regletas)
513 Maestra: una por equipo, se hace en equipo. Miren a ver cuántas blancas tiene la verde fuerte.
514 Niño 1: 1
515 Niña 5: 2.
516 Niña 3: 3, 4.
517 Niño 1: 5.
518 Niño 2: chicos, lo están haciendo mal, se están cayendo.
519 Niña 5: toma, aquí tengo
520
521 *M2, grupo 5*
522 Sesión 5: “HARA y folio giratorio”
523 Maestra: comenzamos respirando. Vamos a respirar. Cogemos aire por la nariz y lo soltamos.
524 Vamos a empezar con la activación de los conocimientos previos, estos van a ser conocer
525 nuestro cuerpo.
526 Primero, vamos a repasar las partes del cuerpo: la cara, la parte central del cuerpo ¿Cómo se
527 llama?
528 Niño 1: tronco
529 Maestra: exacto, tronco. Luego tenemos unas extremidades superiores que se llaman...
530 Niño 2: brazos
531 Maestra: luego unas extremidades inferiores que se llaman...
532 Niño 3: piernas
533 (Al terminar realizan una simulación de pinocho: la maestra cuenta como es pinocho y hace
534 que por parejas de hombro se pongan de pie y comiencen a caminar como muñecos de
535 madera)
536 Maestra: los muñecos de madera caminan como los robots, no tienen articulaciones, así que
537 no podemos doblar las rodillas para caminar, tenemos que ir rectos.
538 Niño 2: como pingüinos
539 Maestra: no, más recto todavía
540 (Al pasar unos minutos vuelven a sentarse en la asamblea)
541 Maestra: ahora ya hemos dejado de ser un muñeco de madera y vamos a transformarnos en
542 un niño/a. Cerramos los ojos y nos imaginamos como camina un niño/a de verdad.
543 Ahora nos levantamos, otra vez con nuestra pareja de hombro, y ya tenemos articulaciones,
544 podemos mover las rodillas bien...

545 Niño 2: mira que bien, vamos más rápido ahora (a su compañero)
546 (Estiran todas las partes del cuerpo y hacen las respiraciones)
547 Continúan la actividad con la técnica de folio giratorio por equipos
548 Niña 3: ¿me lo das niño 17? Ahora me toca a mí
549 Niño 1: ¿Qué estás haciendo?
550 Niña 3: ahora lo ves
551 (Suena el timbre)
552 Niña 3: ahora te toca a ti. Te toca pintar
553 Niña 4: no, yo también tengo que hacerlo
554 Niña 3: no, porque ya está hecho
555 Maestra: (interviene ante la disputa) Si ya está hecho comenzamos a colorear, venga.
556 (Suena el timbre)
557 Niña 4: ahora te toca a ti
558 Niño 1: no, es hacía mi lado. Me toca a mí
559 (Se lo pasan a niño 1)
560 Niña 4: no lo deberías haber hecho todo
561 Niña 3: me da igual
562 (Suena el timbre)
563 Niño 1: ahora te toca a ti (a su compañera)
564 Niña 3: niña 20, eso es la cabeza. No lo puedes pintar así.
565 Niño 1: pinta esto de otro color
566 Evaluación del equipo
567 Maestra: ¿qué es eso?
568 Niña 5 (portavoz): el esquema corporal
569 Niño 1: lo hizo la niña 18
570 Maestra: a ver, ¿qué partes diferencias?
571 Niña 5: la cabeza, la barriga...
572 Maestra: el tronco
573 Niña 5: y las manos
574 Maestra: ¿todos han participado?
575 Niña 5: Sí
576 Maestra: pues vamos a poner la carita en el panel (la niña la pone)
577

Anexo 5: Transcripción de la Post-entrevista

En esta sección, hemos adjuntado la post-entrevista que se le ha realizado a las maestras de las aulas observadas, para poder interpretar mejor y resolver algunas dudas que hayan podido surgir.

Maestra 1.

+ ¿Cuáles han sido las dificultades más importantes que te has encontrado? ¿Por qué las consideras dificultades (no tengo formación suficiente; la formación recibida al respecto es demasiado teórica y no soy capaz de traducirla en prácticas docentes; no tengo los recursos necesarios; no tengo el tiempo necesario; no tengo los apoyos (dirección del centro, dirección del departamento, centro en general,..., necesarios; etc.)?

- La dificultad más importante es que al ser una metodología que pusimos en su momento, al comienzo, que fue hace unos años en práctica, pues como todo, la inseguridad de no saber si lo estás haciendo bien, la falta, sobre todo, en la etapa de infantil, de actividades específicas y adaptar todo el contexto del aula al aprendizaje cooperativo, esa es la mayor dificultad.

+ ¿Piensas que el alumnado se ha implicado suficientemente en el proceso metodológico que le propones? ¿Crees que están satisfechos con esta metodología? ¿Crees que ha aprendido lo que te proponías, ha aprendido otras cosas no previstas, o no tienes muy claro lo que ha aprendido?

- Sí, a los alumnos les encanta el aprendizaje cooperativo, a los alumnos de infantil les encanta. A ellos les gusta mucho estar con la pareja de hombro, les gusta mucho sentirse partícipe del equipo, de las recompensas del equipo, eso les encanta. Es verdad que en muchas actividades los niños siguen siendo egocéntricos, son niños de infantil, entonces sí que a veces cuesta mucho él no es mi trabajo, es el trabajo del equipo, eso sí que ha costado, pero una vez que lo ven y una vez que vea la recompensa, eso les ha ayudado mucho.

Sí, hombre yo cada día con ellos aprendo cosas nuevas, eso seguro y los retos que se pusieron en su momento se han cumplido con creces.

+ ¿Qué piensas que habría que mejorar de cara las siguientes clases (unidades, proyectos, temas,...)?

- Yo creo que de cara a las siguientes promociones que vendrán y demás, el trabajo por proyectos está en marcha, ya empezaremos el próximo curso y yo creo que el trabajo por proyectos implica aprendizaje cooperativo, con lo cual lo tenemos ya ahí metido.

Maestra 2.

+ ¿Cuáles han sido las dificultades más importantes que te has encontrado? ¿Por qué las consideras dificultades (no tengo formación suficiente; la formación recibida al respecto es demasiado teórica y no soy capaz de traducirla en prácticas docentes; no tengo los recursos necesarios; no tengo el tiempo necesario; no tengo los apoyos (dirección del centro, dirección del departamento, centro en general,..., necesarios; etc.)?

- La mayor dificultad que encuentro cuando vas a poner en práctica es la novedad, el no haberlo trabajado antes. Tienes formación, tienes los recursos, pero claro hasta que tú no lo lleves a cabo en tu aula, con tus alumnos/as no te das cuenta de lo que funciona o no funciona. Entonces la mayor dificultad es ese miedo previo que te da a la novedad, pero luego cuando ya lo experimentas, ves que tiene resultados positivos, pues esa inseguridad desaparece. El ser humano siempre tiene miedo a la novedad, al cambio. Pues el miedo fue cuando lo empezamos a instaurar hace diez años.

El miedo a lo desconocido, el no haberlo practicado antes con un aula real, tenerlo todo de manera teórica. Cuando coges a tu primer curso con el aprendizaje cooperativo y le impartes técnicas de aprendizaje cooperativo luego te desaparece porque ves que se puede, que las técnicas son fáciles, que los niños/as las cogen, es lo dicho, el previo a hacerlo.

+ ¿Piensas que el alumnado se ha implicado suficientemente en el proceso metodológico que le propones? ¿Crees que están satisfechos con esta metodología? ¿Crees que ha aprendido lo que te proponías, ha aprendido otras cosas no previstas, o no tienes muy claro lo que ha aprendido?

- El alumnado se implica si tú te implicas. Sí el profesorado está implicado en el nuevo método, ellos/as te siguen, todo lo que tienes que tener es tu motivación para poder motivar a tus alumnos/as, esa es la base.

Ahora en el segundo año que llevo con este curso, que en tres años fue su iniciación ahora tienen mejor dominadas las técnicas, que roles tienen, cuáles tienen que desempeñar, su equipo, que tienen que hacer, que método tienen que seguir y luego, la evaluación, que ves

que es positiva y la coevaluación, son los dos momentos digamos que se puede reflejar su implicación y es dónde vemos que esta es positiva.

Respecto a si creo que han aprendido lo que me proponía y otras cosas no previstas aprenden mucho más, aprenden cooperando, aprenden entre ellos. El profesor no eres tú solo, no eres la única que evalúa, no eres la única que ve la dificultad o el progreso. Ellos también se lo ven entre ellos, dicen ya sabe, ya pinta, ya lo hace...esto es más motivador para ellos y para nosotros al verlo.

+ ¿Qué piensas que habría que mejorar de cara las siguientes clases (unidades, proyectos, temas,...)?

- Mejorar respecto a las técnicas no creo que tengamos que mejorar nada, lo único seguir con la ilusión en el trabajo. Y que sea todo vertical, que si empiezas en 3 años, tengan lo mismo en 4, en 5, en primaria, que no sea algo que se deje en el olvido. Es lo único que yo veo porque no tienes nada así que mejorar. Al tener la experiencia se te ocurren nuevas actividades a llevar a cabo.

Con los proyectos de clase, es un complemento, el aprendizaje cooperativo se adapta a ellos, no a sustituir, sirve para sumar.

ANEXO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS CATEGORÍAS

En este anexo, hemos analizado las observaciones llevadas a cabo, para localizar fragmentos que indicasen la cumplimentación de las categorías del aprendizaje cooperativo en el aula. Una vez finalizado los fragmentos, hemos elaborado una valoración e interpretación para ayudarnos a tener un mejor análisis y conclusión de este trabajo.

➤ Caso 1

CATEGORIAS	EVIDENCIAS
La interdependencia positiva	<p>Podemos observarlo de las líneas 201 a la 217 Niña 2: ¿Qué le ponemos? Niña 1: ¿por qué no le ponemos el cocinero cantando? Niña 2: cocinero cantando Niño 3: hemos elegido Niña 2: el cocinero bailando Niño 3: el cocinero apagado Niña 2: ya no hay tiempo y punto Niña 1: pues, niña 2, el cocinero cocinando papas Niño 3: vale, el cocinero cocinando papas Niña 2: no, el cocinero escuchando música mientras cocina papas Niña 1: el cocinero escuchando música mientras cocina papas. Chócala niña 2, chócala niño 3. Niña 2: no hay tiempo Niña 1: nosotros ya tenemos elegido el título. Niña 2, si ponemos la música con el cocinero Niña 2: no el cocinero friendo papas con la música Niña 1: no, el cocinero escuchando música mientras fríe papas Niño 3 y niña 2: ¡sí! Podemos observarlo de las líneas 176 a la 198 Niña 2: sí esta va aquí, ¿a qué esto va aquí? Niña 1: niña 2, ¿tú dónde crees que va?</p>

	<p>Niño 2: esto se puede poner aquí Niña 1: ¡esto sí que es fácil!, Niño 3 ¿por qué no lo ponemos aquí? Niño 3: vale Niña 1: aquí no, ¿por qué no lo ponemos aquí? Niña 2: aquí tampoco chicos Niña 1: venga, esta va aquí Niña 2: no, mejor esta Niña 1: ¿por qué no ponemos esto así? Niña 2: pero es que así no se puede ¿por qué no lo ponemos ahí? Niño 3: ¿tú crees? Niña 1: yo creo que no Niño 3: esto va aquí Niña 1: es verdad va ahí, y ¿esta dónde va?, va aquí, va aquí. Aquí falta una. Y esta, ¿esta dónde va niña 2? Niña 2: creo que aquí no Niña 1: aquí esta va aquí Niña 1: niño 3, ¿por qué no lo ponemos aquí?, niño 3 Niño 3: no porque no encaja Niña 2: si encaja Niña 1: niño 3, mira que hizo niño 3, niña 1 Niña 2: si</p>
<p>La interacción promotora (conversación sustantiva; conflicto sociocognitivo; ...)</p>	<p>Podemos observarlo de las líneas 7 a la 11 Niño 1: Hay que recortar esto y pegarlo aquí Niño 3: No, hay que recortar, leer los pictogramas Niño 1: Y pegarlo aquí Niño 3: No, después tenemos que leer. Por ejemplo: la niña Niño 2: y después recortar Podemos observarlo de las líneas 201 a la 217 Niña 2: ¿Qué le ponemos? Niña 1: ¿por qué no le ponemos el cocinero cantando? Niña 2: cocinero cantando Niño 3: hemos elegido</p>

	<p>Niña 2: el cocinero bailando Niño 3: el cocinero apagado Niña 2: ya no hay tiempo y punto Niña 1: pues, niña 2, el cocinero cocinando papas Niño 3: vale, el cocinero cocinando papas Niña 2: no, el cocinero escuchando música mientras cocina papas Niña 1: el cocinero escuchando música mientras cocina papas. Chócala niña 2, chócala niño 3. Niña 2: no hay tiempo Niña 1: nosotros ya tenemos elegido el título. Niña 2, si ponemos la música con el cocinero Niña 2: no el cocinero friendo papas con la música Niña 1: no, el cocinero escuchando música mientras fríe papas Niño 3 y niña 2: ¡sí!</p>
La responsabilidad individual.	<p>Podemos observarlo de las líneas 229 a la 237 Niña 1: ¿no haces el monte? Niño 2: claro, pero todavía no porque estoy haciendo las hierbas. Niño 3: mira, esto son flores que están abajo Niño 2: ya dibujé el monte. Niño 4: ¿ese es el camino? Niño 2: este es mi camino. Niño 3: el camino es este. Niño 2: yo lo hago más grande, mejor. Niño 4: yo hago a mi padre, mira qué grande es mi padre. Podemos observarlo de las de la 244 a la 248 Niño 3: queda poco tiempo Niño 4: vamos, vamos Niña 1: esta soy yo. Niño 2: yo no tengo más hueco. Tengo uno aquí. Niño 3: cuando termina el móvil suena</p>
Las habilidades interpersonales y de los pequeños	Podemos observarlo de las 7 a la 11:

<p>grupos.</p>	<p>Niño 1: Hay que recortar esto y pegarlo aquí Niño 3: No, hay que recortar, leer los pictogramas Niño 1: Y pegarlo aquí Niño 3: No, después tenemos que leer. Por ejemplo: la niña Niño 2: y después recortar Podemos observarlo de la 176 a 198: Niña 2: sí esta va aquí, ¿a qué esto va aquí? Niña 1: niña 2, ¿tú dónde crees que va? Niño 2: esto se puede poner aquí Niña 1: ¿esto sí que es fácil!, Niño 3 ¿por qué no lo ponemos aquí? Niño 3: vale Niña 1: aquí no, ¿por qué no lo ponemos aquí? Niña 2: aquí tampoco chicos Niña 1: venga, esta va aquí Niña 2: no, mejor esta Niña 1: ¿por qué no ponemos esto así? Niña 2: pero es que así no se puede ¿por qué no lo ponemos ahí? Niño 3: ¿tú crees? Niña 1: yo creo que no Niño 3: esto va aquí Niña 1: es verdad va ahí, y ¿esta dónde va?, va aquí, va aquí. Aquí falta una. Y esta, ¿esta dónde va niña 2? Niña 2: creo que aquí no Niña 1: aquí esta va aquí Niña 1: niño 3, ¿por qué no lo ponemos aquí?, niño 3 Niño 3: no porque no encaja Niña 2: si encaja Niña 1: niño 3, mira que hizo niño 3, niña 1 Niña 2: si Podemos observarlo de la 120 a la 128 Niña 1: la “t” Niña 2: ¿primero la “t”?</p>
-----------------------	---

	<p>Niña 1: sí. La “t”, la “i” Niña 2: la “t”, la “i” Niña 1: la “i”, la “l” Niña 2: una “l” Niña 1: la “a” Niña 2: y la “a” ¿qué pone? Niña 1: tila Podemos observarlo de la 201 a la 217 Niña 2: ¿Qué le ponemos? Niña 1: ¿por qué no le ponemos el cocinero cantando? Niña 2: cocinero cantando Niño 3: hemos elegido Niña 2: el cocinero bailando Niño 3: el cocinero apagado Niña 2: ya no hay tiempo y punto Niña 1: pues, niña 2, el cocinero cocinando papas Niño 3: vale, el cocinero cocinando papas Niña 2: no, el cocinero escuchando música mientras cocina papas Niña 1: el cocinero escuchando música mientras cocina papas. Chócala niña 2, chócala niño 3. Niña 2: no hay tiempo Niña 1: nosotros ya tenemos elegido el título. Niña 2, si ponemos la música con el cocinero Niña 2: no el cocinero friendo papas con la música Niña 1: no, el cocinero escuchando música mientras fríe papas Niño 3 y niña 2: ¡sí!</p>
El procesamiento grupal	

➤ Caso 2

CATEGORIAS	FRAGMENTOS
<p>La interdependencia positiva</p>	<p>Podemos observarlo en la línea 338: “(el equipo celebra el buen trabajo realizado con un abrazo)”.</p> <p>De las líneas: 422 a la 425 “niño 1: vamos a pegar esta aquí. Niña 2: ¿pegamos esa ahí? Niño 3: no en el círculo no. Nos hace falta un poquito más aquí. Niño 4: ¿y aquí?”</p> <p>482 a la 497 Niño 2: vamos a pegar seis pegatinas, seis Niño 1: yo esta Niño 3: yo esta Niño 4: yo esta Niña 3: 1, 2, 3... Niña 5: falta uno Niño 2: este Niño 1: no esté Maestra: una vez lo tengan cuéntenlo para comprobar Niño 1: 1,2... Niña 5: no, esa es la cometa. Niño 1 y 2: (cuentan juntos) 1, 2, 3, 4, 5, 6. Niño 1: (vuelve a contar solo) 1, 2, 3, 4, 5, 6. Niño 4: (vuelve a contar solo) 1, 2, 3, 4, 5, 6. Niño 2: te faltó este. Niño 4: (contando rápido) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8... Niño 2: no, así no. Déjame a mí ahora.</p> <p>También de las líneas 479 a 480</p>

	<p>“Niño 5: yo no llego, no llego. Niña 3: toma aquí tienes uno”.</p>
<p>La interacción promotora (conversación sustantiva; conflicto sociocognitivo; ...)</p>	<p>Podemos observarlo de las líneas 371 a la 386 Niño 1: niña 2, está sentada en una silla o un sillón. (Suena el timbre) Niña 3: ahora te toca a ti. Niño 5: dibuja la silla. Yo voy a hacer la silla. Niño 4: no, ya no te toca. Niño 5: sí, a todos nos toca dos veces. Niño 2: ¿Y el pantalón? Niño 5: estamos haciendo la encajera, lleva falda. Niña 3: venga, haz una silla. Niña 1: ahora la hago. (Suena el timbre) Niña 1: ahora te toca a ti. Niño 4: te toca niño 1. Niño 2: me toca la falda. Ya lo hicimos. ¡Qué fácil! Niña 3: termina la silla. Niño 2: verdad, la silla. Ya está la silla.</p>
<p>La responsabilidad individual.</p>	<p>Podemos verlo de las líneas 421 a la 435 Niño 1: vamos a pegar este aquí Niña 2: ¿pegamos esa ahí? Niño 3: no, en el círculo no Niño 3: nos hace falta un poquito más aquí Niño 4: ¿y aquí? (Niño 1 va a coger el pegamento que tiene el niño 4 y este no le deja) Niño 3: déjame el pegamento (el niño 4 sigue a lo suyo y no se lo da) Niño 3: aquí pega, aquí está Niño 1: (sigue insistiendo con el pegamento) ¿Me lo das por favor? Niño 3: este aquí no pega ¿me das uno más?</p>

	<p>Niña 2: toma Niño 1: (desiste del pegamento y sigue con la actividad) ¿y aquí qué? Falta alguno Niña 5: espera, pongo pegamento Niño 1: (pega el papel). Bien, ya está Niña 5: ya casi está</p>
Las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos.	<p>Podemos observarlo de la 340 a la 350 Niña 1: la mona lisa Niño 2: No ésta, la encajera. Niña 1: yo quiero la mona lisa. Niña 3: la encajera, la encajera. Niño 4: la encajera. Niño 2: no grites, que la estamos eligiendo. Entonces la encajera, ponemos el rol. Niño 5: (pasa las páginas) ¿por qué no está? Niña 3: la encajera. Niño 2: es mejor esta. Niño 5: la Torre Eiffel. Todos: la encajera. De la 421 a la 425 Niño 1: vamos a pegar este aquí Niña 2: ¿pegamos esa ahí? Niño 3: no, en el círculo no Niño 3: nos hace falta un poquito más aquí Niño 4: ¿y aquí?</p>
El procesamiento grupal.	<p>Podemos observarlo de las líneas 324 a la 337 Maestra: ¿Qué ha dicho tu equipo del pueblo saltarín? Niña 4: las maderas. Maestra: ¿Las? Niña 4: las tallas de madera. Maestra: (repite lo que la niña dice). Las tallas de madera es una técnica que usan los Masáis para adornar la madera porque ellos se fabrican todos los instrumentos. Lo tenemos aquí en el libro informativo. Y al equipo verde lo que más le gustó fue la talla de madera. ¿Niña 4, todos los de tu equipo han participado?</p>

Niña 4: sí.
 Maestra: ¿todos han trabajado y colaborado con la técnica del folio giratorio?
 ¿Todos?
 Niña 4: sí, todos colaboramos.
 Maestra: pues aplauso cooperativo para el equipo verde y además, lo acabaron en el tiempo programado. Vamos a poner una carita contenta en la ficha de evaluación del equipo, donde está la imagen de los Masáis (la niña pone la carita verde).
 (El equipo celebra el buen trabajo realizado con un abrazo)

Podemos observarlo de las líneas 407 a la 418
 (Se colocan los cuatro portavoces en el centro con sus trabajos)
 Maestra. ¿Qué han elegido en el equipo amarillo?
 Niña 1: la encajera.
 Maestra: que bien, han elegido un cuadro. ¿Cómo se llamaba?
 Niña 1: La Encajera.
 Maestra: muy bien pero, ¿lo elegiste tú sola?
 Niña 1: no, todo el equipo.
 Maestra: ¿todos participaron haciendo La Encajera?
 Niña 1: Sí
 Niño 4: y el niño 5 hizo la Torre Eiffel.
 Maestra: eso no estaba en la decisión del equipo.
 (A pesar de ello, celebran y ponen carita verde).

Podemos observarlo de las líneas de la 554 a la 563
 Maestra: ¿qué es eso?
 Niña 5 (portavoz): el esquema corporal
 Niño 1: lo hizo la niña 18
 Maestra: a ver, ¿qué partes diferencias?
 Niña 5: la cabeza, la barriga...
 Maestra: el tronco
 Niña 5: y las manos
 Maestra: ¿todos han participado?
 Niña 5: Sí

Maestra: pues vamos a poner la carita en el panel (la niña la pone)