



**UNIVERSITAT
JAUME I**

Programa de Doctorat en Educació (RD: 99/2011)

Escola de Doctorat de la Universitat Jaume I

TÍTULO

“Aprendizaje cooperativo e innovación educativa en Educación Primaria. Una aproximación a las resistencias y logros del profesorado desde los métodos biográfico-narrativos”.

Memoria presentada por Saül Herrero Nebot para optar al grado de doctor/a en régimen de cotutela por la Universitat Jaume I y por la Universidad de Sevilla.

DIRECTORES

Joan Andrés Traver Martí – Universitat Jaume I de Castelló
Anabel Moriña Díez – Universidad de Sevilla

MES Y AÑO

Castelló, junio del 2019

Saül Herrero Nebot

Joan A. Traver Martí

Anabel Moriña Díez

**MORIÑA DIEZ
ANABEL - 44204022T**

Firmado digitalmente por MORIÑA
DIEZ ANABEL - 44204022T
Fecha: 2019.06.04 21:09:13 +02'00'

A Núria, pel recolzament.

Als meus pares, Esther i Rogelio, per creure en mi sempre.

Als catorze, per posar-li veu a l'aprenentatge cooperatiu.

Als meus directors, Anabel i Joan, per tot el que he après de vosaltres.

RESUMEN

El presente trabajo muestra, a través de 14 relatos, siguiendo la metodología de los relatos biográfico-narrativos, 14 experiencias de maestros y maestras que han decidido aplicar la metodología del aprendizaje cooperativo en las aulas de primaria de la Provincia de Castelló. ¿Por qué algunas y algunos de ellos lo siguen aplicando y otros no? Se pretende esclarecer por qué algunos y algunas continúan aplicándola y determinar cuáles son las resistencias y barreras que llevan a algunos y algunas a abandonar la metodología.

Consideramos que el estudio es relevante por la importancia de la puesta en valor de una metodología como es el aprendizaje cooperativo, a partir de la realidad educativa y social de nuestras aulas, contado en primera persona, por maestras y maestros que la conocen y la han aplicado, dentro de los parámetros establecidos en este estudio.

El estudio, es de tipo cualitativo naturalista. En él, se intercalan estos 14 relatos biográfico-narrativos para dar voz a los y las maestras que, desde su propia subjetividad, permiten triangular la información a partir de la polifonía de voces que generan los 14 discursos. Los relatos son fruto de auto-informes, entrevistas en profundidad y entrevistas focalizadas. Estos surgen desde la horizontalidad entre investigador-maestros y maestras, en la que se basa la investigación.

Los resultados obtenidos, tan sólo son extrapolables a partir del propio discurso de las maestras y maestros, aunque queda demostrado que todos y todas encuentran resistencias y barreras, respecto a las/los que abandonan la metodología, no tiene origen en el propio/-a maestra, sino en resistencias al cambio por parte de otros y otras docentes, en el planteamiento teórico del centro escolar como institución o en la normativa educativa vigente.

El estudio, aunque representativo, tan sólo pretende mostrar una realidad candente en las aulas de nuestra provincia, quedando mucho campo por cubrir a nivel de País Valencià y resto del Estado.

RESUM

Aquest treball mostra, mitjançant la metodologia dels relats biogràfic-narratius, 14 experiències de mestres que han decidit aplicar la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu en les aules de primària de la província de Castelló.

Per què algunes i alguns d'ells el segueixen aplicant i altres no? Es pretén aclarir per què algunes i alguns continuen aplicant-lo, així com determinar quines són les resistències i barreres que duen a alguns i algunes a abandonar la metodologia.

Considerem que l'estudi és rellevant per la importància de la posada en valor d'una metodologia com és l'aprenentatge cooperatiu, a partir de la realitat educativa i social de les nostres aules, contada en primera persona, per mestres que la coneixen i l'han aplicada, dintre dels paràmetres establerts en aquest estudi.

L'estudi, és de tipus qualitatiu naturalista. En ell, s'intercalen aquests 14 relats biogràfic-narratius per donar veu als i les mestres que, des de la seua pròpia subjectivitat, permeten triangular la informació a partir de la polifonia de veus que generen els 14 discursos. Els relats són fruit d'auto-informes, entrevistes inicials i entrevistes focalitzades. Estos sorgeixen des de l'horitzontalitat entre investigador-mestres, en la que es basa la investigació.

Els resultats obtinguts, tan sols són extrapolables a partir del propi discurs de les i els mestres, i encara que queda demostrat que tots i totes troben resistències i barreres, en allò referent als i les que abandonen la metodologia, no té l'origen en els i les mestres, sinó a les resistències al canvi d'altres mestres, a l'entorn escolar com a institució o a la normativa educativa vigent.

L'estudi, encara que representatiu, tan sols pretén mostrar una realitat candent a les aules de la nostra província, encara queda molt de camp per cobrir a nivell de País Valencià i resta de l'Estat.

ABSTRACT

This paper shows, through 14 life-histories, following the methodology of the biographical narratives, 14 experiences of teachers who have decided to apply the methodology of cooperative learning in the primary school classrooms of Castelló's province.

Why are some and some of them still applying it and others not? It is intended to clarify why some and some continue to applying and determine what are the resistances and barriers that lead some to abandon the methodology.

It is consider that the study is relevant because of the importance of the value of a methodology such as cooperative learning, from the educational and social reality of our classrooms, counted in first person, by teachers and masters who know it and have Applied, within the parameters established in this study.

The study is a qualitative naturalistic approach. In it, these 14 biographical narratives are interspersed to give voice to the teachers who, from their own subjectivity, allow to triangulate the information from the polyphony of voices that generate the 14 speeches. The stories are the result of self-reports, initial interviews and focused interviews. These arise from the horizontality among investigator-primary school teachers, on which the research is based.














The results obtained, are only extrapolated from the very discourse of the primary school teachers, although it is demonstrated that everyone find resistance and barriers, with respect to those who leave the methodology, has no origin in the own teacher, but in resistance to change by others teachers, in the theoretical approach of the school as an institution or in the current educational norms.

The study, although representative, only aims to show a burning issue in the classrooms of our province, leaving much field to cover at the level of País Valencià and the rest of the state.

El aprendizaje cooperativo es una metodología abierta y flexible que fomenta la innovación pedagógica. Cada persona extrae lo mejor de sí misma creando un ambiente educativo ideal, mediante procesos colectivos que incluyen a toda la comunidad educativa. El AC explora las competencias del alumnado a partir de la heterogeneidad, basándose en el placer por aprender juntos y juntas que genera la colaboración real. Para ello tiene en cuenta las capacidades y necesidades de un alumnado cada vez más autónomo, que mediante sus vivencias, forma parte de un gran puzzle. Se forma como ser social a través de un trabajo horizontal en el que se puede proponer, decidir, compartir y entusiasmarse. El AC fomenta las habilidades sociales, elimina la competitividad y favorece la solidaridad, el respeto y la tolerancia, convirtiéndose en una filosofía de vida que implica valores que fomentan el cambio social a través de la crítica. Fomenta el crecimiento personal a todos los niveles, donde el objetivo de aprendizaje es el propio aprendizaje cooperativo.

Definición de aprendizaje cooperativo a partir de la polifonía de voces

Tabla de asociación participante al color de su aportación en la definición.

	<i>David Mateu</i>		<i>M. Àngels Escuriola</i>
	<i>Diego Noel</i>		<i>Manolo Rodríguez</i>
	<i>Vicente Rocher</i>		<i>Patricia Bort</i>
	<i>M. Àngels Albuixech</i>		<i>Francisco Pallarés</i>
	<i>Francisco García</i>		<i>David González</i>
	<i>Santiago Traver</i>		<i>Rosa Mor</i>
	<i>Fabián Aragón</i>		<i>Santiago Monforte</i>

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	p. 1
ÍNDICE DE TABLAS	p. 5

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	p. 6
---	------

1.1. ANTECEDENTES.....	p. 7
------------------------	------

1.2. PROBLEMA, OBJETIVOS Y CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	p. 12
--	-------

1.2.1. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	p. 12
--	-------

1.2.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	p. 12
---	-------

1.2.3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	p. 13
---	-------

1.2.4. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	p. 14
--	-------

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO	p. 16
----------------------------	-------

2.1 INTRODUCCIÓN	p. 17
-------------------------------	-------

2.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL	p. 21
---	-------

2.2.1 ¿PUEDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO SERVIR DE HERRAMIENTA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE?.....	p. 22
---	-------

2.2.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL.....	p. 24
---	-------

2.2.3 EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	p. 29
---	-------

2.2.3.1 DESARROLLO PROFESIONAL EN CENTRO Y AULA.....	p. 29
--	-------

2.2.3.2 EL PAPEL DEL DOCENTE COOPERATIVO RESPECTO A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS.....	p. 31
---	-------

2.2.3.3 CONTEXTO SOCIAL Y MARCO LEGISLATIVO.....	p. 32
--	-------

2.3 APRENDIZAJE COOPERATIVO. UNA MIRADA INNOVADORA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	p. 34
2.3.1 ¿ES EL APRENDIZAJE COOPERATIVO UNA HERRAMIENTA METODOLÓGICA QUE PERMITA LA INNOVACIÓN EN EL AULA?.....	p. 35
2.3.2 ¿FOMENTA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO LA PEDAGOGÍA CRÍTICA ENTRE EL PROFESORADO QUE LO APLICA?.....	p. 37
2.3.3 LA INNOVACIÓN DESDE EL MARCO POLÍTICO-SOCIAL	p. 41
2.4 IMPORTANCIA DE LA CORRIENTE DIALÓGICA EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE COOPERATIVO	p. 43
2.4.1 ¿ES EL APRENDIZAJE COOPERATIVO UNA HERRAMIENTA QUE FAVORECE LA VERDADERA INCLUSIÓN EDUCATIVA?.....	p. 44
2.4.2 ¿ES EL APRENDIZAJE COOPERATIVO UNA METODOLOGÍA DIALÓGICA?.....	p. 45
2.4.3 LA CORRIENTE DIALÓGICA EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	p. 48
2.4.3.1. CRÍTICAS AL MODELO TRADICIONAL.....	p. 48
2.4.3.2. DIALOGICIDAD EN CENTRO Y AULA.....	p. 49
2.4.3.3. DIALOGICIDAD EN EL CONTEXTO SOCIAL.....	p. 50
2.5 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA PARA ENTENDER LA INCLUSIÓN. UN APRENDIZAJE CO-CONSTRUIDO Y COMPARTIDO	p. 53
2.5.1 ¿ES EL APRENDIZAJE COOPERATIVO CAPAZ DE DAR RESPUESTA A LAS EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE LOS Y LAS DOCENTES QUE LO APLICAN?.....	p. 54
2.5.2 ASPECTOS TEÓRICOS REFERENTES AL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	p. 55
2.5.3 FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO A PARTIR DE SU APLICACIÓN.....	p. 60
2.5.3.1 APLICACIÓN EN EL CENTRO Y AULA.....	p. 60

2.5.3.2 APLICACIÓN Y CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL.....	p. 64
2.6 ANTECEDENTES TEÓRICOS: INVESTIGACIONES SOBRE APRENDIZAJE COOPERATIVO	p. 67
2.6.1 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	p. 68
2.6.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO E INNOVACIÓN EDUCATIVA	p. 70
2.6.3 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	p. 81
2.6.4 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	p. 87
2.7 ASPECTOS TEÓRICOS FINALES.....	p. 93

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA	p. 94
3.1. LOS MÉTODOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	p. 95
3.1.1 LOS MÉTODOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS COMO HERRAMIENTA CUALITATIVA. ORIGEN Y EVOLUCIÓN.....	p. 99
3.1.2 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO RESPUESTA A LAS EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DEL PROFESORADO QUE LO APLICA A TRAVÉS DE LOS MÉTODOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS.....	p. 100
3.1.3 LOS MÉTODOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS.....	p. 101
3.1.4 CUESTIONES ÉTICAS EN EL MARCO DE LOS MÉTODOS B-N EN EDUCACIÓN.....	p. 107

3.1.5 LOS RELATOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS. UN ALTAVOZ CUALITATIVO EN EL OCÉANO SILENCIADO.....	p. 108
3.2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	p. 111
3.2.1. CRITERIOS DE MUESTREO	p. 111
3.2.2. PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN.....	p. 111
3.2.3 CREDIBILIDAD Y VALIDEZ INTERNA.....	p. 114
3.2.4. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	p. 114
3.2.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	p. 115
3.2.5.1. AUTO-INFORME.....	p. 117
3.2.5.2. ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS Y ENTREVISTAS FOCALIZADAS.....	p. 118
3.2.5.2.1. CARACTERÍSTICAS Y TEMPORALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS FOCALIZADAS.....	p. 119
3.2.6. ANÁLISIS DE DATOS.....	p. 121
3.2.7 ROL DEL INVESTIGADOR EN TODO EL PROCESO.....	p. 123
3.2.8. CUESTIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	p. 125
3.2.8.1. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	p. 125
3.2.8.2 NEGOCIACIÓN DEL PROCESO.....	p. 127
3.2.8.3 REVELACIÓN DE LA IDENTIDAD, CONFIDENCIALIDAD DE DATOS Y HONESTIDAD INVESTIGADORA.....	p. 127
3.2.8.4 PROPIEDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	p. 128
3.2.9 TABLA DE CÓDIGOS UTILIZADOS.....	p. 128

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	p. 130
4.1. RELATOS BIOGRÁFICOS.....	p. 131
4.2. ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS RELATOS BIOGRÁFICOS. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO MOTOR DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, A PARTIR DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	p. 304
4.2.1 APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA.....	p. 305
4.2.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	p. 312
4.2.3 DESARROLLO PROFESIONAL A PARTIR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	p. 316
4.2.4 APRENDIZAJE COOPERATIVO EN RELACIÓN A LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD.....	p. 319
4.2.5 APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL MARCO INSTITUCIONAL.....	p. 322
4.2.6 ¿POR QUÉ ALGUNOS MAESTROS Y MAESTRAS SIGUEN APLICANDO AC Y OTROS NO?.....	p. 325
4.2.6.1 MAESTROS Y MAESTRAS QUE CONTINÚAN APLICANDO AC.....	p. 327
4.2.6.2 MAESTROS Y MAESTRAS QUE NO CONTINÚAN APLICANDO AC.....	p. 328

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	p. 333
---------------------------------------	---------------

5.1. APARTADO I: aspectos clave que inciden en el desarrollo profesional del profesorado y motivan a la aplicación del aprendizaje cooperativo.....	p. 335
5.2. APARTADO II: influencia del AC en el desarrollo profesional de los maestros y las maestras y resto de agentes de la comunidad educativa.....	p. 339
5.3. APARTADO III: el aprendizaje cooperativo como herramienta metodológica que fomenta la inclusión educativa.....	p. 341
5.4. APARTADO IV: análisis de las barreras y resistencias que llevan a maestros y maestras de Educación Primaria a abandonar o dar continuidad al AC en sus aulas	p. 345
5.5. APARTADO V: el aprendizaje cooperativo como innovación educativa.....	p. 355
5.6. APARTADO VI: influencia de los órganos de gobierno de las escuelas de educación primaria en la aplicación del AC.....	p. 359
5.7. APARTADO VII: A modo de reflexiones finales.....	p. 363

CAPÍTULO 6

CONTRIBUCIONES, LIMITACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS.....	p. 366
6.1. CONTRIBUCIONES	p. 367
6.1.1. CONTRIBUCIONES METODOLÓGICAS.....	p. 367
6.1.1.1 APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	p. 367
6.1.1.2 CONTRIBUCIONES A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	p. 368
6.2. LIMITACIONES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.....	p. 368
6.2.1. LIMITACIONES PERSONALES.....	p. 368
6.2.2. LIMITACIONES TEMPORALES.....	p. 369
6.2.3. LIMITACIONES EN LA MUESTRA.....	p. 369

6.2.4. LIMITACIONES TERRITORIALES.....	p. 370
6.3. POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.....	p. 370
6.3.1. EN CUANTO A LA MUESTRA.....	p. 370
6.3.2. EN CUANTO AL DISEÑO METODOLÓGICO.....	p. 370
6.3.3. EN CUANTO AL ÁMBITO TERRITORIAL.....	p. 371
CAPÍTULO 7	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p. 372
ANEXOS.....	p. 394

ANEXO I: índice de revistas de impacto.

ANEXO II: catálogo de revistas y artículos.

ANEXO III: catálogo de tesis sobre AC.

ANEXO IV: consentimiento informado firmado por cada participante.

ANEXO V: modelo de auto-informe.

ANEXO VI: auto-informes de todos y todas las participantes.

ANEXO VII: modelo entrevista biográfica.

ANEXO VIII: entrevistas biográficas.

ANEXO IX: modelo entrevista focalizada.

ANEXO X: transcripciones entrevistas focalizadas y audios.

ANEXO XI: modelo de consentimiento informado.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La reflexión crítica es una forma de pensamiento crítico.

Deeley, S. J. (2015, p. 84)

Este informe de tesis pretende reflejar la visión única y personal entorno a la innovación docente y el aprendizaje cooperativo de 14 maestros y maestras en activo en la etapa de Educación Primaria, de la provincia de Castellón: M. Àngels, David, Patricia B, Rosa, Fabián, David, M. Àngels, Manolo, Francisco, Santiago, Francisco, Diego, Vicente y Santiago. Estos maestros y maestras trabajan en la actualidad, o han trabajado dentro de los parámetros del diseño de esta investigación, mediante el aprendizaje cooperativo, basándose en esta metodología para su desarrollo profesional como docentes, así como para el desarrollo personal y académico de su alumnado.

El valor profesional de este trabajo consiste en dar a conocer cómo trabajan o han trabajado dichos maestros y maestras, y cuáles son los principios que les mueven a hacerlo, entorno a la metodología basada en el aprendizaje cooperativo. Esta investigación puede servir de modelo para cualquier profesional que se interese en el modo en que se interpreta la educación a través del aprendizaje cooperativo.

Por lo que respecta al valor educativo y científico de la investigación, ésta incide en la innovación educativa a través del aprendizaje cooperativo, en la inclusión educativa y en el propio desarrollo profesional docente. La investigación hace su aportación a la comunidad científica a través del método biográfico-narrativo. Mediante éste, da a conocer la particularidad única del trabajo de estos 14 maestros y maestras.

También cabe resaltar cuál es el valor social de la investigación. La utilización del aprendizaje cooperativo como metodología acaba incidiendo en la forma de ser del alumnado, profesorado y resto de agentes que intervienen en el aula, transformando su visión acerca de las relaciones humanas. Esta transformación no se aísla ni acaba en el aula, sino que puede ser extrapolada a todos los ámbitos en los que se desenvuelven estas personas.

El objeto de estudio son los 14 maestros y maestras en centros educativos de la provincia de Castellón, quienes dentro de la etapa de educación primaria, ejercen su labor docente tanto como tutoras o tutores, o como especialistas.

El problema por el que surge la investigación, como veremos en el capítulo 2, tiene su origen en la necesidad de entender por qué algunos maestros y maestras después de haber aplicado aprendizaje cooperativo en sus aulas, no continúan haciéndolo, detectando cuáles son las barreras que se lo impiden; así como buscando entender las causas por las que otros maestros y maestras continúan con la aplicación de esta metodología después de haberla aplicado. La metodología biográfico-narrativa nos puede dar las claves para su comprensión. Esta metodología biográfico-narrativa nos permitirá obtener los 14 relatos biográficos centrados en la experiencia docente de nuestros maestros y maestras.

Mediante todas estas visiones, se obtienen los 14 relatos biográficos individuales (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001; Moriña, 2017) que dan una visión amplia de su desarrollo profesional, a partir del aprendizaje cooperativo como forma de innovación educativa. Los 14 relatos son el producto final de esta investigación. Para Pujadas (1992) el relato biográfico se obtiene por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona. En él se recogen los acontecimientos y las valoraciones que los maestros y maestras hacen a partir de su existencia y de su propia experiencia.

La innovación educativa a partir del aprendizaje cooperativo, se lleva a cabo mediante una forma de hacer basada en un aprendizaje flexible, abierto, que sienta las bases para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Paredes, Herrán, Santos Guerra, Carbonell, y Gairín, 2009). Para estos maestros y maestras el aprendizaje cooperativo, independientemente de si lo aplican en la actualidad o no, es una herramienta útil para el desarrollo de las personas y para la forma en que éstas conviven con los demás, tal y como podemos extraer de Traver y Rodríguez (2011, p. 9-10):

Trabajar en grupo, aprender o convivir juntos son acciones a las que, humanamente, todas las personas nos sentimos abocadas [...] En estos casos la educación tiene mucho que decir [...] La cooperación [...] se aprende, y por tanto, se enseña.

Para conseguir esto, la formación de nuestros maestros y maestras es continua y su posicionamiento educativo tiene una base sólida y clara orientada hacia el desarrollo de este tipo de aprendizaje, en el momento de su aplicación.

Retomando la idea anterior del valor educativo, esta investigación se orienta hacia la finalidad de aportar su granito de arena para crear una escuela transformadora de la sociedad (Balongo y Mérida, 2016), en pro de una sociedad más democrática, libre, creativa, igualitaria y justa. En su práctica educativa, mediante la aplicación del AC, el profesorado pretende generar en su aula, la base de esta sociedad que mencionamos, a partir de unos planteamientos horizontales. Mediante ellos se atiende a la diversidad y se potencian las particularidades entendidas como riqueza única e individual entre todos los miembros de la comunidad educativa. Estas particularidades, también entendidas por este investigador como potencialidades, permiten a todas las personas educarse a partir de sus propias diferencias, tal y como afirman Moliner y Sales (2005, p. 14):

La variedad interindividual e intraindividual son normales y son parte de la riqueza entre los seres humanos. Así, la diferencia no sólo es la manifestación de los seres irrepetibles que somos, y de lo que podemos llegar a ser [...] para participar en los bienes sociales, económicos y culturales.

En esta investigación, vamos a encontrar la valoración personal y única de varios docentes, en cuanto a lo que ha sido su vida profesional, y sus experiencias directas en el aula en relación al aprendizaje cooperativo. Esta visión permite encontrar las claves que les han llevado a desarrollar su docencia desde la perspectiva dialógica (Habermas, 1987). Para ello se analizan todos los aspectos descritos anteriormente: su desarrollo profesional y su visión renovadora de la enseñanza, así como las innovaciones que introducen a partir del aprendizaje cooperativo en sus aulas y en el contexto de éstas.

A partir de los relatos y del desarrollo de este trabajo podemos observar cuál ha sido y cómo ha sido su desarrollo profesional en su vertiente educativa (Barberousse, Corrales, y Vargas, 2018). Para Tarif (2004) este desarrollo profesional se traduce en saberes profesionales que son plurales y heterogéneos. Extraemos de ellos durante el

ejercicio de la docencia y de la forma de entenderla, conocimientos y manifestaciones del saber hacer de todos ellos y ellas.

El desarrollo profesional se basa en la acción y en la práctica reflexiva a partir de una autotransformación continua (Perrenoud, 2004), y se convierte en un extraordinario medio profesionalizador (González y Barba, 2014).

Las maestras y los maestros no trabajan solos. Tienen en cuenta para su labor como docentes a todas las personas que les rodean. Según Stenhouse (1987) el poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se podrá lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados.

Seguidamente a esta introducción, encontraremos en el capítulo 2 los antecedentes y problema, preguntas y objetivos de la investigación. El siguiente capítulo, el 3, está destinado a la fundamentación teórica, la cual incluye el estado de la cuestión, así como los principales fundamentos teóricos que sustentan la investigación. Seguidamente, encontraremos un capítulo destinado al diseño metodológico. En este encontraremos un apartado dedicado a cómo se utiliza el método biográfico-narrativo en educación, centrado en nuestra investigación, así como el propio diseño metodológico de la misma. El Capítulo 5 está dedicado a los resultados. En él, se incluyen los relatos biográficos y la discusión de resultados. En el capítulo 6 se presentan las conclusiones de la investigación, sus limitaciones y propuesta de investigaciones futuras. Para finalizar, en el capítulo 7 se incluyen las referencias bibliográficas.

Los hombres (y las mujeres) no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión [...] El diálogo es este encuentro de los hombres [...] pronunciando el mundo, los hombres lo transforman [...] El diálogo es una exigencia existencial.

(Paulo Freire, 1970, p. 99)

ÍNDICE DE TABLAS

A continuación, mostramos un índice de todas las tablas que aparecen a lo largo del informe.

TABLA	TÍTULO	PÁGINA
<i>Tabla 1</i>	<i>Estadios de la “vida real” de la investigación</i>	<i>p. 103</i>
<i>Tabla 2</i>	<i>Características de los maestros y maestras participantes</i>	<i>p. 113</i>
<i>Tabla 3</i>	<i>Síntesis de relación de la formación en AC con nuestra investigación</i>	<i>p. 114</i>
<i>Tabla 4</i>	<i>Instrumentos de recogida de datos</i>	<i>p. 115</i>
<i>Tabla 5</i>	<i>Tabla de códigos utilizados</i>	<i>p. 125</i>
<i>Tabla 6</i>	<i>Motivos que llevan a nuestros 14 maestros y maestras a aplicar AC en su aula</i>	<i>p. 306</i>
<i>Tabla 7</i>	<i>Ventajas e inconvenientes del trabajo cooperativo en el aula</i>	<i>p. 309</i>
<i>Tabla 8</i>	<i>Implicación de las familias y voluntariado externo según localización demográfica</i>	<i>p. 320</i>
<i>Tabla 9</i>	<i>Visión de cada participante en relación a la importancia de la predisposición de los equipos directivos y sistema educativo para la aplicación del AC</i>	<i>p. 324</i>
<i>Tabla 10</i>	<i>Motivos por los que nuestros 14 maestros y maestras abandonan el AC o deciden continuar aplicándolo</i>	<i>p. 326</i>
<i>Tabla 11</i>	<i>Relación de maestros y maestras que continúan o no aplicando AC con su alumnado</i>	<i>p. 329</i>
<i>Tabla 12</i>	<i>Síntesis de fortalezas y debilidades del AC a partir de la realidad analizada</i>	<i>p. 350</i>

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. ANTECEDENTES

En el apartado referente a los antecedentes, vamos a explicar cuál es la trayectoria de este investigador para poder entender cómo o por qué se elige realizar esta investigación, además de justificar la necesidad de este estudio en el ámbito educativo actual.

Existe la necesidad de seguir avanzando en el estudio de la formación del profesorado, ya que nuestra sociedad es cambiante y por tanto, el profesorado que imparte docencia en las escuelas no está exento de esos cambios. Siguiendo a Méndez y Condes (2018), a través de la innovación y la eficiencia, este profesorado avanza en su práctica educativa y se adapta a dichos cambios, para poder ofrecer al alumnado una visión real de la sociedad mediante los aprendizajes que se generan en las aulas.

Pero no sólo por este motivo creemos que se hace necesaria nuestra investigación. La innovación educativa es una necesidad candente en el sistema educativo actual. La innovación educativa es el motor de cambio, pero éste depende de la historia personal de cada docente (Gather, 2004). Por eso se considera relevante reflejar la visión de 14 maestros y maestras mediante relatos biográficos, a partir de su experiencia, que innovan día a día en su aula mediante la utilización del aprendizaje cooperativo. Estos relatos pueden ayudar a clarificar nuevos puntos de vista y a explorar nuevos caminos, para poder seguir haciendo de nuestras escuelas espacios creativos, mediante la participación e implicación en tareas compartidas.

La formación profesional del profesorado es otro de los puntos trabajados a partir de la experiencia de los 14 maestros y maestras. Citando a Imbernón (1994, p.11):

Unir la formación [...] al desarrollo de la profesión no es un fenómeno reciente. Se trata de ver la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional, y desde ella [...] Permite considerar la práctica de la enseñanza como una profesión dinámica, en desarrollo.

Han sido ya varios los autores que han explorado las historias de vida del profesorado y que han aportado su visión al desarrollo de la investigación biográfico-narrativa en educación. Algunos autores y autoras relevantes en este sentido son Bolívar (2014), Domingo (2015), Márquez, Prados y Padua (2018), Moriña (2017), Olave (2017), Parrilla y Susinos (2008) y Pujadas (2000).

Las obras de todos estos autores y autoras, así como las de otros u otras centradas en el desarrollo profesional como Bisquerra (1989), González y Barba (2014), Goodson (2004), Herrera y Neus (2015), Imbernón (2007) u; otras centradas en el aprendizaje cooperativo como las de Ferrer y Guàrdia (1976), Jacobs (2017), Johnson y Johnson (2014), Kagan (1999), La prova (2017), Mayordomo y Onrubia (2015), Pujolàs (2008; 2012; 2014), Rué (1991), Traver (2009), o Traver y Rodríguez (2010); y otras centradas en innovación y pedagogía crítica como las de Chomsky (2002), Freire (1969), Gather (2004), Giroux (2001), Habermas (1987), Kincheloe y Mc Laren (2008) o Muffe (2016), entre otros y otras; y cuyas obras aparecen reflejadas en las referencias bibliográficas de este trabajo, dan paso al aporte de nuestra investigación a la comunidad educativa.

Todo ello, a través de sus vivencias plasmadas en cada uno de los 14 relatos biográficos en torno a su figura. Lo cual hace única la experiencia de cada uno o una de ellas, con la finalidad de dar a conocer su práctica educativa y con ello el fomento de las prácticas cooperativas como base del desarrollo del alumnado.

El método biográfico o de historia de vida (Moriña, 2017), siguiendo a Rosales (2012), está adquiriendo en la actualidad una importancia significativa en todo el campo de las ciencias sociales. En nuestro estudio, este método de investigación se convierte en el reflejo del cambio social, tan necesario en estos días; desde dentro del aula y mediante una metodología que tiene su base en el reparto equitativo de las responsabilidades y de los beneficios de algo tan básico entre los seres humanos, como es el compartir y cooperar. Esta metodología es relevante porque permite dar voz (Bilbao, Pérez y Ezkurdia, 2014) a aquellas personas, que como nuestras maestras y maestros, desde la individualidad, pueden hacer su aportación personal que contribuya a una mejora global de un aspecto tan relevante como es la innovación educativa a través del aprendizaje cooperativo.

Esta forma de innovar en educación, basada en el aprendizaje cooperativo, va ligada estrechamente al desarrollo de una pedagogía crítica (Freire, 1970) que ayude a clarificar cuáles son los valores que los y las docentes pueden desarrollar en sus aulas

para formar un alumnado autónomo y crítico ante las desigualdades que se generan; en primer lugar, en el seno del aula, y en segundo lugar, para poder identificarlas y darles solución en la sociedad.

Ante la necesidad de definir qué es el aprendizaje cooperativo, cabe hacer mención a qué se refiere este término, en palabras de Cerdas Agüero (2013, p. 109):

promueve un entorno de aprendizaje vivencial, participativo, reflexivo y crítico hacia la transformación personal o grupal para incidir en lo social;

o en palabras de Joan Rué (1991, p. 44) en referencia al trabajo del alumnado mediante aprendizaje cooperativo:

Los niños que participan en una relación interactiva, a través de un intercambio verbal, participan en una actividad en común, en el marco de una situación que no es una estructura estable y permanente, sino que se transforma poco a poco y progresivamente, mediante ajustes recíprocos.

Por otra parte, se hace necesario explicar cuál es la trayectoria de este investigador y su vinculación con la educación y el aprendizaje cooperativo. Cursando magisterio de música en la Universidad Jaime I de Castellón, el primer contacto con el aprendizaje cooperativo comienza cuando a finales del último curso, asiste a un seminario basado en esta metodología. A partir de ahí, este investigador entra en contacto con el aprendizaje cooperativo como voluntario en un instituto en el que se estaban poniendo en marcha este tipo de iniciativas. Esto ocurre en el centro educativo IES Bovalar¹. Este centro tenía una comunidad de aprendizaje formada por alumnado del instituto, profesorado del centro (entre ellos dos maestros participantes en este estudio y uno de los directores), el centro de día de daño cerebral, resto de voluntariado universitario, familiares y personas del barrio, y el centro de día de alzhéimer.

Algunas de las dinámicas que allí se trabajaban eran: los grupos interactivos en el aula, el taller de poesía, los talleres de huerto y cocina, o las tertulias dialógicas. Cada

¹El IES Bovalar, es un centro público de Secundaria de la ciudad de Castellón vinculado a la innovación educativa mediante planteamientos cooperativos y dialógicos.

voluntario o voluntaria se fue centrando en unas actividades concretas y adquiriendo un compromiso con todas aquellas personas, que nos unió a aquella propuesta participativa. Mientras, este investigador, continua estudiando un segundo ciclo, no abandonó el voluntariado, lo cual le mantiene vinculado al aprendizaje cooperativo.

Acabados los estudios pasa a trabajar en el centro de día de daño cerebral ATENEU², formando parte de la comunidad de aprendizaje, además de como voluntario, como trabajador de uno de los colectivos inmersos en ella. Allí tuvo la oportunidad de participar en nuevos talleres como el de prensa, el de plantas y dando continuidad a otros como el de cocina, huerto, el de poesía, las tertulias dialógicas o los grupos interactivos dentro de las aulas. Posiblemente es en este periodo de tiempo, en el que convive con personas con daño cerebral sobrevenido, cuando realmente adquiere una visión más amplia del concepto básico de convivencia y de las relaciones entre las personas.

Esta situación termina cuando este investigador se dedica a la docencia: maestro de PT en la escuela pública. Pasando por diversos IES y colegios de la provincia de Castellón y Valencia, actualmente es maestro en el CEIP La Mediterrània de Orpesa.³

Todos estos últimos centros, no tan inclusivos en la práctica como en sus planteamientos, y el topar con la realidad de exclusión de las aulas de PT en centro ordinario, o los centros destinados a alumnado con trastornos específicos, todavía más excluyentes, si cabe; hacen que cada día tengan más sentido aquellos planteamientos de educación horizontal, de aprendizaje compartido y de intercambios personales de beneficio mutuo hacen que unas cuantas personas vean la educación desde otro punto de vista.

Un punto de inflexión importante para decidir plantearnos esta investigación es el Trabajo de Investigación (TI) realizado en este programa de doctorado. En el cual, al entrar en contacto con la metodología biográfico-narrativa, de la mano de mis directores, ésta nos permitió dar voz a un maestro que aplicaba la metodología cooperativa, así como poder triangularla con tres voces más que la complementaban, creando un único relato a partir de la polifonía de voces. Fue clave para interesarnos en

²ATENEU es un centro de día que atiende a personas con daño cerebral sobrevenido en algún momento de su vida; anexo al IES Bovalar, con quien comparten experiencias comunitarias.

³CEIP La Mediterrània. Colegio público de infantil y primaria de Orpesa, Castelló, donde el investigador trabaja como maestro de PT.

los métodos cualitativos como herramienta para dar voz a los maestros y maestras que nos ocupan.

Por todo esto, cuando llega el momento de plantear esta investigación, la figura de maestros y maestras en contacto con el aprendizaje cooperativo cobra especial relevancia por su aportación a la educación mediante su práctica diaria. Esto, sumado a la línea iniciada con el trabajo de investigación realizado en este programa de doctorado, hacen que la investigación cobre sentido.

Todas las personas que participan en esta investigación, tienen una vinculación directa con el aprendizaje cooperativo, llevándolo a la práctica desde sus aulas. Por tanto, esta investigación cobra especial sentido, no sólo por la oportunidad de poner en valor una metodología pedagógica de cambio social como es la cooperativa, a través de una metodología tan potente como los relatos biográfico-narrativos; sino por la oportunidad de poder extraer los resultados de esta investigación y darlos a conocer para su posible aplicación diaria en las aulas reales, en las que muchos maestros y maestras trabajamos cada día.

1.2. PROBLEMA, OBJETIVOS Y CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación trata de esclarecer por una parte, el porqué algunos maestros o maestras que han aplicado aprendizaje cooperativo, no han abandonado la metodología después de haberla aplicado con su alumnado. Por otra, trata de esclarecer el porqué otros maestros y maestras después de aplicarla, han visto estancado el desarrollo de la metodología en sus aulas y han decidido dejar de aplicarla; así como clarificar cuáles han sido las barreras que les han llevado a ello.

Los métodos biográfico-narrativos son la herramienta mediante la cual se aborda nuestro problema.

La investigación que nos planteamos, nos ayudará a:

- 1. Analizar por qué un determinado sector del profesorado de la Etapa de Educación Primaria de la Provincia de Castellón, se forma, aplica el AC con su alumnado y decide seguir utilizándolo como metodología en sus aulas; y,*
- 2. Analizar por qué otro sector del profesorado de la Etapa de Educación Primaria de la Provincia de Castellón, decide abandonar esta metodología después de formarse y aplicarla con su alumnado.*

1.2.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

A continuación enumeraremos los objetivos que surgen a partir de las preguntas que nos planteamos:

- 1. Identificar y explicar a partir de los relatos biográfico-narrativos basados en el desarrollo profesional del profesorado, cuál es el grado de incidencia del aprendizaje cooperativo en éste.*
- 2. Identificar cuáles son los retos y metas profesionales por los que el profesorado decide aplicar aprendizaje cooperativo con su alumnado.*
- 3. Clarificar en qué grado el desarrollo profesional de los y las docentes se ve influenciado por agentes externos al aula cuando aplican AC con su alumnado.*

4. *Conocer y comprender las causas que llevan a algún profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Castellón a aplicar el AC como metodología de aula, así como identificar y clarificar cuales son las barreras y resistencias que encuentra otro profesorado cuando decide abandonarlo, después de un periodo de uno o más de un curso escolar y formación en la metodología.*
5. *Identificar, mediante las voces participantes, si el aprendizaje cooperativo como metodología responde a una innovación educativa, no en términos de novedad, sino como herramienta de cambio socio-educativo real en los agentes (profesorado, alumnado, familias y voluntariado) que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus colegios. Nota: en las entrevistas y relatos hay un apartado referente a familias y comunidad, también se indaga en otros apartados. Estaba previsto desde el principio.*
6. *Esclarecer si el aprendizaje cooperativo es una metodología que permite la apertura del aula y centro escolar a la comunidad en la que se aplica, y a la inversa; si permite que la comunidad educativa participe de lo que pasa dentro del aula y centro escolar; a partir las evidencias extraídas de las voces de los maestros y maestras participantes, mediante los relatos biográfico-narrativos.*
7. *Determinar, a partir de las voces participantes, si el aprendizaje cooperativo es una metodología que permite la inclusión de todo su alumnado a nivel de aula y centro.*
8. *Identificar el rol específico del equipo directivo y del claustro de maestros y maestras en la proyección y facilitación de la aplicación del aprendizaje cooperativo en los centros escolares.*
9. *Conocer, a partir de los relatos de los maestros y maestras que han aplicado aprendizaje cooperativo, sus valoraciones acerca de si el sistema educativo del País Valencià, en el que se enmarca esta investigación, está preparado para asumir esta metodología en sus aulas.*

1.2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas que nos planteamos son las siguientes:

¿Cuáles son los aspectos clave que pueden incidir en el desarrollo profesional del profesorado participante para motivarles a aplicar el aprendizaje cooperativo con su alumnado?

¿De qué forma influye el aprendizaje cooperativo en el desarrollo profesional y personal de docentes y resto de agentes que participan en esa interacción?

¿En qué aspectos se muestra el AC como una metodología inclusiva a partir de los discursos de los y las participantes? ¿Cómo permite el AC la interacción comunidad educativa-escuela teniendo en cuenta sus experiencias?

¿Cuáles son las barreras y resistencias que llevan a los maestros y maestras de Educación Primaria participantes a abandonar o dar continuidad a metodologías basadas en el AC en sus aulas?

¿Cuál es el grado de incidencia del aprendizaje cooperativo como metodología innovadora en el profesorado participante y resto de agentes que intervienen en el proceso de E-A ?

¿En qué medida, a partir de las voces participantes, influyen los equipos directivos, órganos de gobierno de los centros escolares y claustro de maestros y maestras en la aplicación del aprendizaje cooperativo en la escuela?

¿En qué grado permite el sistema educativo del País Valencià asumir el desarrollo de la metodología cooperativa en las aulas del profesorado participante?

1.2.4 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

A continuación mostramos una serie de hipótesis planteadas que se desarrollan a lo largo de los subapartados del Capítulo 3: marco teórico.

1. *¿Puede el aprendizaje cooperativo servir de herramienta para fomentar el desarrollo profesional docente?*

2. *¿Es el aprendizaje cooperativo una herramienta metodológica que permita la innovación en el aula?*
3. *¿Fomenta el aprendizaje cooperativo la pedagogía crítica entre el profesorado que lo aplica?*
4. *¿Es el aprendizaje cooperativo una herramienta que favorece la verdadera inclusión educativa?*
5. *¿Es el aprendizaje cooperativo una metodología dialógica?*
6. *¿Es el aprendizaje cooperativo capaz de dar respuesta a las expectativas y necesidades de los docentes que lo aplican?*

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO DEL INFORME

2.1 INTRODUCCIÓN

En este apartado del informe encontraremos una justificación teórica que sustente, a partir de las teorías de distintos autores y autoras que consideramos relevantes, los fundamentos de nuestra investigación.

En él encontraremos un primer bloque destinado al desarrollo profesional docente en relación al aprendizaje cooperativo. Un segundo bloque, donde se sintetizan los aspectos del aprendizaje cooperativo como innovación, así como su relación con la pedagogía crítica. El tercer bloque está dedicado a la corriente dialógica y su relación con el aprendizaje cooperativo. Encontraremos en el cuarto bloque, un apartado destinado al propio aprendizaje cooperativo como metodología y su relación directa con la inclusión educativa. El último bloque, corresponde a los aspectos teóricos finales, que a modo de conclusión, cerrarán este capítulo.

Centrándonos en el estado de la cuestión que sustentará teóricamente el informe, debemos señalar que, con el fin de justificar la investigación, se ha realizado una búsqueda en las bases de datos de artículos publicados, tanto a nivel nacional como internacional, para así confirmar el no plagio y la innovación de la investigación. Así como recabar la mayor información posible útil para el trabajo a través de artículos publicados, a los cuales se ha accedido mediante las bases de datos (Guinea, 2012).

Lo expuesto anteriormente tiene la finalidad de dotar a esta investigación de autenticidad, credibilidad, además de representatividad con la elección de las personas seleccionadas para el estudio (Vallés, 1997).

Después de buscar las listas de impacto de las revistas más relevantes a nivel internacional y nacional, se han buscado artículos concretos mediante descriptores de interés, en las principales bases de datos, tanto nacionales como internacionales. Estos descriptores son: aprendizaje cooperativo, cooperative learning, cooperative learning education, historias de vida, life history, relatos biográfico-narrativos y biographic narrative. Todos ellos utilizados en las diferentes entradas de nuestro interés en las bases de datos, como son “social sciences”, “psychology” o “education”.

También se ha realizado una búsqueda de las principales tesis realizadas en materia de aprendizaje cooperativo a nivel estatal europeo e internacional.

A partir de todas las bases de datos consultadas inicialmente, las marcadas en **negrita** son las bases de datos de las que se han extraído las principales listas de impacto, tanto de publicaciones, como de artículos relacionados con esta investigación: ISI: web of Knowledge, ISI: JCR: Journal Citation Reports, **ERIC (Educational Resource Information Center)**, **SCOPUS**, **SJR: Scimago Journal Rank**, **GOOGLE ACADEMIC**. Estos aparecen en el ANEXO I, dedicado al índice de revistas de impacto; y el ANEXO II, dedicado al catálogo de artículos de las listas de impacto.

En estos anexos aparecen las tablas de revistas (ANEXO I) y artículos recopilados (ANEXO II), clasificados según la base de datos consultada y el descriptor utilizado. En cada entrada aparece el año de publicación del artículo, la revista en la que se encuentra publicado, el título y autor/es, un breve resumen del artículo, su aportación a esta investigación y la metodología de investigación utilizada para elaborar el artículo. Los datos obtenidos en la búsqueda corresponden a artículos principalmente de **autores** y **autoras** españolas y latinoamericanas. Las características de las **revistas** en las que aparecen los artículos son tanto de ámbito nacional como internacional. En cuanto a las **características de los artículos por temática**, la selección dentro de las listas de impacto se ciñe a aportaciones valiosas para nuestra investigación. Es por eso que todos los artículos seleccionados tienen relación con las Ciencias Sociales y la Educación.

En la selección de artículos encontramos aprendizaje cooperativo relacionado con las TIC, como metodología de aula, en relación al desarrollo profesional docente, relacionado con la pedagogía crítica, la innovación educativa para la inclusión, en relación con las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), en relación la interculturalidad, con el género, como herramienta generadora de los procesos de E-A, en relación a la evaluación de los procesos de aprendizaje, en relación con el ABP, con el método de Flipboard, educación física, educación musical y en artículos teóricos. En cuanto a la **metodología** empleada para la consecución de los artículos seleccionados, podemos afirmar que los autores y autoras se basan mayoritariamente en estudios de tipo cualitativo, aunque también encontramos algún estudio mixto que combina la metodología cualitativa con la cuantitativa. Todo ello nos ha llevado a poder recopilar una extensa base teórica que nos ha permitido sustentar nuestra investigación. A partir de estos estudios previos, se ha desarrollado el proceso de investigación que nos permite indagar en nuestro problema de investigación en el que se analiza por qué un

determinado sector del profesorado de la Etapa de Educación Primaria de la Provincia de Castellón, se forma, aplica el AC con su alumnado y decide seguir utilizándolo como metodología en sus aulas; y, por qué otro sector del profesorado, decide abandonar esta metodología después de formarse y aplicarla con su alumnado.

También se ha realizado una búsqueda de las **tesis** basadas en AC más relevantes obtenidas de bases de datos a nivel estatal: TESEO, TESIS DOCTORALES EN RED y DIALNET. A nivel europeo la base de datos DART. A nivel internacional: MIT Theses in Dspaces, AFRICAN COLLECTION STANDFORD, CAUL AUSTRALIA, TESIS LATINOAMERICANAS y OPEN ACCES THESES AND DISSERTATIONS. De todas ellas hemos seleccionado: **TESEO** para publicaciones estatales, **DART** para las europeas y **OPEN ACCESS THESES AND DISSERTATIONS** para las Internacionales, apareciendo en el ANEXO III. En TESEO, a nivel **estatal**, las **universidades** más relevantes son la Universidad de Valladolid y la Universidad de Extremadura. De entre los **autores y autoras**, tan sólo Archondo (2014), tiene su entrada duplicada TESEO y DART. En cuanto a **metodología** utilizada en las tesis, encontramos desde diseños metodológicos cuasi experimentales, hasta estadísticos. Por tanto, aunque el análisis del aprendizaje cooperativo sí que aparece mayoritariamente en estudios enmarcados desde el punto de vista cualitativo, aparece también analizado de forma cuantitativa en otros estudios. Por lo que respecta a los **resultados** es donde encontramos la mayor diversidad de temas, ya que aunque enmarcados dentro del ámbito educativo, éste abarca el acoso escolar, las TIC, los resultados de aprendizaje grupal en el aula, la inclusión educativa, la música y la formación del profesorado.

En lo referente a la base de datos de **DART**, las listas de impacto **europeas** encontradas en la base de datos, las **universidades** más relevantes en materia de aprendizaje cooperativo son diferentes en cada una de las entradas, de las cuales 7 entradas son estatales: Universidad de Vic con dos entradas, Universidad de Murcia, UAB, Universidad Rovira i Verchili, Universidad Camilo José Cela y Universidad de Zaragoza. Como apreciación respecto a **autores y autoras**, Archondo (2014), como ya hemos comentado, duplica su entrada en otra base de datos: TESEO. En lo referente a la **metodología** utilizada en los estudios de tesis europeas, aparece enmarcada mayoritariamente dentro del ámbito de los estudios cualitativos. Entre todos los diseños metodológicos, aparecen los estudios de casos, además de los que ya destacábamos a nivel estatal. En cuanto a **resultados**, a los encontrados en la búsqueda a nivel estatal,

debemos añadir dos campos nuevos: la dramatización y la comparativa entre la escuela basada en métodos más tradicionales respecto a la corriente del aprendizaje cooperativo.

Por último, la base de datos de **OPEN ACCESS THESES AND DISSERTATIONS**, el índice internacional, muestra otro recurso muy extenso en cuanto a tesis doctorales basadas en aprendizaje cooperativo (CL). En esta lista de impacto **Internacional**, en lo referente a la búsqueda basada en aprendizaje cooperativo, aparecen tesis de todo el mundo. Predominan las **universidades** de los continentes europeo y americano. Debemos resaltar cuatro entradas estatales: Universidad de Extremadura y Universidad de Vic, con dos entradas cada una. En lo referente a **autores y autoras**, no se repiten en ninguna de las anteriores listas de impacto, a pesar de haber cuatro entradas de universidades estatales. Debemos hacer mención a la tesis de Santiago Traver Albalat (2016), maestro participante en esta investigación. En cuanto a **diseños metodológicos** encontrados, debemos destacar que predominan los estudios cualitativos como en las anteriores, aunque encontramos algunos estudios mixtos, en donde se combinan métodos cuantitativos con cualitativos. En el apartado de **resultados**, podemos afirmar que todos están dentro del ámbito educativo, aunque esta vez mucho más centrados en estudios de mejoras de rendimiento a partir del AC en el aula.

El periodo de tiempo buscado en todas las bases de datos va desde 2008 a 2018, salvo artículos y obras que resultaban imprescindibles para este estudio que no están enmarcadas en ese periodo de tiempo.

Una vez realizada la búsqueda y clasificación de revistas, artículos y tesis relevantes para nuestro estudio, extraemos que esta investigación puede aportar datos novedosos y de interés a la comunidad educativa. Si bien es cierto que existen numerosas investigaciones en referencia a la innovación educativa, a los relatos de vida, al aprendizaje cooperativo y el desarrollo profesional por separado; no existe ninguna investigación que aúne todos estos conceptos. El impacto de nuestra investigación reside en el uso del método biográfico-narrativo para estudiar el desarrollo profesional mediante la innovación educativa basada en el aprendizaje cooperativo, a partir de la experiencia profesional y personal de 14 maestras y maestros que han impartido docencia en la etapa de Primaria dentro de la Provincia de Castellón.

2.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL

La educación se convierte en [...] la necesidad de una parte de los educadores para hacer que lo político sea más pedagógico, es decir, para convertir la reflexión y la acción críticas en partes fundamentales de un proyecto social que no sólo se oponga a las formas de opresión sino que, a la vez, desarrolle una fe profunda y duradera en humanizar la vida misma.

(Giroux, 1990, p. 161)

Hemos elegido estas palabras de Henry Giroux porque realmente sirven de guía para poder expresar la intencionalidad de incidir en las prácticas educativas actuales mediante la innovación educativa a través de la pedagogía crítica, utilizando como base el relato biográfico-narrativo centrado en la figura de los y las maestras que participan en la investigación.

Todo desarrollo profesional debe permitir que cualquier maestro o maestra desarrolle competencias para establecer una relación significativa y duradera entre sus acciones y el conocimiento (Vílchez, Rojas, y Barrionuevo, 2015), el cual permitirá la formación de profesionales capaces de hacer frente a las necesidades del alumnado de la escuela actual, más concretamente en materia de aprendizaje cooperativo.

Este desarrollo profesional docente puede ser clave para dar respuesta a nuestra gran incógnita, en la cual nos planteamos cuáles son las razones por las que maestros y maestras que han aplicado aprendizaje cooperativo en sus aulas durante uno o más cursos escolares y con formación en la materia, abandonan su aplicación en sus aulas; y en cambio otros deciden seguir aplicándola.

Los apartados siguientes son un compendio de análisis de nuestro problema de investigación relacionado con el desarrollo profesional de nuestros maestros y maestras en función del estado de la cuestión. Encontraremos en el apartado 2.2.1 nuestra hipótesis teórica al respecto de la formación profesional de nuestro profesorado vinculado al AC. El apartado 2.2.2 está mucho más centrado en aspectos teóricos del desarrollo profesional necesarios para entender nuestro planteamiento de la investigación. El tercer bloque 2.2.3 está destinado a la justificación teórica desde el

punto de vista de la aplicación del AC por nuestros maestros y maestras en los diversos contextos marco en el que lo aplican y desarrollan su formación.

2.2.1 ¿PUEDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO SERVIR DE HERRAMIENTA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE?

En este apartado, pretendemos formular a modo de hipótesis si existe una correlación entre el desarrollo profesional y el aprendizaje cooperativo aplicado en el aula. Y si es así, determinar en qué grado interactúan, así como tratar de incidir en las dificultades que se generan en el proceso formativo.

Para un buen desarrollo de la formación como docentes, Perrenout (2004) incide en la importancia de la reflexión a partir de la práctica docente. Esta reflexión la enmarca desde la planificación de las tareas, durante el proceso y a posteriori. Para esto, Yoll (2018) propone que el docente tenga una implicación crítica como responsabilidad ciudadana, aprenda a cooperar en el seno del centro educativo, aprenda a vivir el centro como una auténtica democracia, es decir, como una comunidad educativa, aprenda a sentirse miembro de su profesión y aprenda a dialogar con la sociedad. Ante este aspecto, debemos retomar la importancia de las creencias del profesorado. Siguiendo a Cabré (2016, p. 53):

...son conceptos asociados, que implican el desarrollo de estructuras dinámicas y comprensivas de los fenómenos en sus contextos. Su distinción sólo es posible en un contexto particular, a través del planteamiento de una pregunta.

Por tanto, las creencias de los maestros y maestras que aplican AC, sí van a tener un papel relevante en las decisiones que implican al proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo lo llevan a cabo.

En la praxis educativa de maestros y maestras en referencia a la aplicación del AC conviven la aplicación de los métodos cooperativos con la formación continua, bien sea por procesos de autoformación, como por procesos de formación externa. Ninguno de estos procesos al entrar en contacto con la aplicación del AC está exento de barreras y dificultades, las cuales siguiendo a Méndez y Conde (2018) la autorreflexión docente cobra una gran relevancia en todo el proceso, como así nos lo relatan nuestros maestros

y maestras participantes. En la aplicación de la metodología, no sólo existe la necesidad de reflexionar, sino de cohesionar todos los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, para evitar posibles barreras e impedimentos en la aplicación del AC. A partir de esta reflexión, surge la necesidad de cohesión para poder tener un punto de partida estable donde aplicar lo estudiado y desarrollar la práctica educativa de forma paralela a su formación.

Por tanto, siguiendo a Imbernón (1994) un aspecto a tener muy en cuenta es el del profesorado como agente investigador de su propia práctica docente, la cual surge de la obra de Stenhouse (1987) y de su modelo teórico sobre el currículum. Este concepto es el verdadero paradigma de la formación del profesorado (Imbernón, 1994), (Herrera y Neus, 2015) ya que la experiencia práctica provoca un tipo de conocimiento reflexivo que puede devenir crítico y posibilitar un enfrentamiento si existe coerción por parte de las instituciones políticas y sociales sobre la práctica educativa.

Si bien es cierto que el peso del no avance de la escuela en materia pedagógica y social recae sobre la Administración pública, y que pese a los intentos de esta por aparentar posibles cambios, tan solo perpetúa los mismos errores una y otra vez, no debemos obviar el peso específico de los maestros y maestras en materia de cambio educativo y social. El papel transformador de maestros y maestras en activo es clave para evitar la no perpetuación de roles sociales dentro de la escuela. En este sentido, todos los maestros y maestras debemos hacer autocrítica, crear espacios de diálogo comunes, cuestionar todo lo cuestionable y si cabe, desmontar todo lo desmontable, para así salir del cerco acomodado en el que se han convertido los colegios para la gran mayoría de maestros y maestras. Siguiendo a Manzanares y Galván (2012), es notoria la ausencia de seguimiento y evaluación de las acciones y efectos de la del profesorado por parte de nuestro sistema educativo (Cantón, Cañón, y Arias, 2013).

Así pues, a partir de la reflexión crítica (Fernández, 2016), los maestros y maestras, deben ser los y las últimas responsables de su propio desarrollo profesional, el cual enmarcará su propia actuación como agente social transformador de cambio (Pallarés y Planella, 2016), haciéndose extensible a todo el colectivo del personal docente; para así poder evitar las barreras y dificultades que imposibilitan la aplicación del AC en las aulas.

Para responder a la hipótesis planteada inicialmente, debemos explorar más exhaustivamente la relación entre las prácticas cooperativas y el desarrollo profesional docente. Para entender esta relación, necesariamente necesitaremos profundizar en estos

términos en el siguiente apartado.

2.2.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL

Este bloque del apartado 3.2 quizás podamos afirmar que pueda ser el más teórico por la necesidad de enmarcar el desarrollo profesional dentro de nuestra propia investigación, y a su vez pueda servir para entender el desarrollo profesional de nuestros maestros y maestras, así como el por qué de sus decisiones de continuar o abandonar la metodología después de haberla aplicado en sus aulas.

Una vez planteada nuestra hipótesis en referencia al problema de investigación, encontramos la necesidad de explicar siguiendo a los autores que consideramos más relevantes la necesidad de la innovación y la renovación pedagógica constante en relación al proceso formativo, para así, poder explicar por qué algunos maestros y maestras han abandonado la metodología cooperativa después de aplicarla y otros no.

Vidal (2017) afirma que la alternativa metodológica en la escuela pasa por la investigación, ya que la investigación es la alternativa al autoritarismo (Tonucci, 1979). Es una actitud activa en la construcción de conocimiento. Es la alternativa al dogmatismo, que si bien puede parecer una afirmación utópica, lo es en cuanto a que la educación debe ser utópica cuando ésta no es esclava del poder. Se debe fomentar la cultura escolar colegiada (Manzanares y Galván-Vivaira, 2012), en donde los centros estén en continuo cambio y evolución, mediante la autoreflexión inicial del profesorado como herramienta de cambio (Méndez y Condes, 2018).

La innovación en educación en la aplicación del aprendizaje cooperativo no es fácil, ya que añadiremos que el sistema educativo actual “bloquea” al alumnado. Nos referimos a este último término cuando afirmamos que responde ante la diversidad con mecanismos represivos que anulan al alumnado y al profesorado que de alguna forma u otra se hacen visibles.

Esa visibilidad no siempre es aceptada, ya que se muestra a ojos de otros y otras docentes no vinculadas con el AC o la propia administración educativa, como una resistencia, la cual la lleva directamente al anonimato mediante el no seguimiento y desinterés en el primer caso, o la represión encubierta de la burocracia del sistema educativo, en el segundo. Siguiendo a Freire (1996) debemos evitar aquello que llama “pedagogía burocrática” y defender una pedagogía crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta.

Una de las razones por las que utilizamos la expresión “bloquea al alumnado”, es porque el sistema educativo actual no ha dejado de imitar al sistema político de nuestra sociedad, basándose en el planteamiento jerárquico propio de la doctrina política, que a juzgar por los hechos que últimamente han ocurrido a nivel estatal, ésta está más que en entredicho. Como alternativa, planteamos un posicionamiento socio-educativo y cultural de cambio (Freire, 1970).

Por tanto, y siguiendo a Gather (2004), introduciremos el concepto de escuelas eficaces. Podemos afirmar que las escuelas eficaces son las escuelas abiertas a la innovación, siempre en busca de mejores respuestas ante problemas recurrentes. Siguiendo a esta autora, diremos que la Administración ha dominado las estructuras, la organización del sistema, los programas y la orientación del alumnado. Pero también afirma que en el ámbito de la pedagogía, la administración ha tenido bastante menos incidencia ya que quienes defienden las nuevas pedagogías siempre han afirmado que un acercamiento sobre el terreno y la difusión de las ideas de los prácticos permitirían renovar paulatinamente el sistema educativo en profundidad, incluso cuando (refiriéndose a la calidad en la enseñanza) se adhiere a los principios de cooperación y participación. La autoridad, se encuentra en un papel difícil, pues trata de ser progresista, sin perder el apoyo de los medios conservadores.

Pensar puede llegar a ser peligroso, no porque haya pensamientos peligrosos, sino porque el mero hecho de pensar ya lo es cuando destruye lo que muchos dicen irreflexivamente. Otro tipo de peligro es el de no pensar: la adhesión inmediata de reglas de conducta de una sociedad, sean cuales sean; la obediencia de una orden, sea cual sea.

(Larrauri, 2001 p. 26)

En lo que respecta al crecimiento profesional docente, una de las barreras importantes en la aplicación de la metodología cooperativa es la ruptura con el concepto de autoridad del o la docente sobre el alumnado. Siguiendo a Vidal (2017), el maestro o maestra debe romper el rol estereotipado dentro del aula en el que el adulto es la autoridad y el alumnado esta en situación de inferioridad. Aunque parezca un tópico, la realidad actual de los centros docentes de primaria, lamentablemente, todavía sigue esta premisa en mayor o menor medida. Siguiendo a Serrato y García (2014) podemos

justificar que si se busca acceder a una sociedad más justa y equitativa, diversas instituciones, entre ellas las educativas, deben enfrentar numerosos retos, como la atención a la diversidad.

En referencia al cambio educativo al que nos referimos anteriormente nos vemos en la necesidad de valorar la diversidad a partir de las oportunidades que se generan en el aula y centros escolares. Ya que si convertimos una ficticia barrera inicial, como es la diversidad creciente en el aula, en una oportunidad de crecimiento profesional docente, podremos mejorar la oferta pedagógica para el alumnado, entendida dentro del marco de las interacciones igualitarias generadas en el ambiente escolar. Esta afirmación, nos lleva directamente a Mercer, Hargreaves, y García Carrión (2016), quienes para superar las diferencias y atender la diversidad, sugieren que debemos romper con el concepto de “maestro poderoso” e introducir el trabajo en pequeños grupos interactivos, para que vean al docente desde una posición mucho más igualitaria, rompiendo la relación de poder; en donde a partir de la reflexión crítica (González y Barba, 2014) y de compartir experiencias (Córdoba, 2015) puede transformar su práctica (Zaka, 2010). Retomaremos esta línea argumental en el apartado dedicado al Aprendizaje Cooperativo.

En el ámbito de la innovación en educación juega un papel importante la formación y el desarrollo profesional del profesorado. Siguiendo a Martín y Ramos (2017) las demandas formativas de los maestros y maestras cada vez son más exigentes y la profesión requiere nuevos enfoques formativos, para que la labor docente siga teniendo su relevancia como base sólida de nuestro sistema de convivencia social.

si una sociedad queda sin educadores, ha perdido el rumbo [...] si
nadie transmite la cultura, nadie enseña valores

(Martín y Ramos, 2017, p. 28)

A partir de esta afirmación, podemos deducir que la exigencia profesional es muy alta dado el rumbo constantemente cambiante de nuestra sociedad, y por ende, de nuestro alumnado.

Necesariamente tendremos que definir qué es el profesionalismo en la docencia:

Ser un profesional implicará dominar una serie de capacidades y
habilidades especiales que nos harán ser competentes en un

determinado trabajo y nos permitirán entrar en la dinámica del mercado y, además nos ligarán a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control.

(Imbernón, 1994, p. 15)

Por su parte Tardif (2004, p. 169) afirma que:

Un docente profesional no es solo una persona que aplica conocimientos producidos por otros [...] es un actor en el sentido más fuerte de la palabra, es decir, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y a orienta.

Por tanto el desarrollo profesional de cualquier docente, va a tener en cuenta estas premisas, para así poder dignificar una profesión (Gutiérrez y Aguilar, 2018), que requiere mucho más prestigio y reconocimiento, tanto a nivel social, como institucional.

Siguiendo a Tarif (2004), un docente no sólo es un sujeto que posee saberes específicos de su oficio, sino que en su práctica cotidiana, su trabajo, no es tan sólo un lugar de aplicación de esos saberes. Es también un espacio de producción, transformación y de movilización de saberes que le son propios.

Identificamos al profesor a partir de lo que realiza, de sus acciones profesionales cuya acción primordial es educar responsablemente a sus alumnos. Pero educar responsablemente exige tener conciencia del contexto social y cultural que rodea e influye en la manera de cómo se lleva a cabo la tarea educativa.

(Carreño, 2014, p. 132)

Siguiendo a este autor, podemos deducir que la escuela debe estar entrelazada con su contexto social, hasta llegar al punto de ser dependientes la una del otro y viceversa.

Por todo lo expuesto anteriormente, debemos citar a Tarif (2004), quien considera que la formación del profesorado actual debe cumplir estas premisas:

- Reconocer que los docentes no universitarios son sujetos de conocimiento, significa que deben tener derecho a decidir sobre su propia formación profesional.
- Tal y como afirma, en la formación del profesorado se enseñan muchas teorías, pero éstas no tienen en cuenta las realidades de los centros educativos y que son explicadas por docentes que tampoco tienen en cuenta las realidades escolares o pedagógicas. Por tanto, las teorías deben tener eficacia, valor simbólico y práctico.
- La formación profesional de los docentes debe reconocer al alumnado como sujetos de conocimiento y no como meros espíritus vírgenes a quienes se les aporten los conocimientos.

En referencia a la ruptura de los planteamientos posmodernos en la formación del profesorado como práctica transformadora del conocimiento, Palomar (2001, p. 99):

Ver las cosas de otro modo, darles vueltas, considerar perspectivas no contempladas antes puede ayudarnos a adoptar una postura más crítica, abierta y amplia ante lo que estamos estudiando y nuestra forma de hacerlo.

Por tanto, la formación profesional de un docente, su posterior aplicación y mejora progresiva y constante en su entorno de trabajo, vendrá marcada por su motivación personal. Martínez Navarro (2004) en relación a la motivación del docente para el desarrollo de su práctica profesional, resalta los siguientes aspectos:

- La vocación profesional. No es algo con lo que se nace, suele hacerse y evolucionar con el tiempo, surgiendo de la práctica profesional en la medida en que su actitud es positiva y su entorno resulta favorable.
- La enseñanza es una profesión que fácilmente puede ganarse a quien la ejerce, si esta persona se pone al servicio de su alumnado y desarrolla sus capacidades haciendo el esfuerzo de aprender.
- En cualquier profesión, incluida la docencia pueden surgir dudas en relación a si uno eligió bien la profesión. Pero estas dudas son suelen ser fruto de la propia inquietud por hacer bien las cosas.

- En un último aspecto, este autor hace referencia a la importancia de la interacción personal con los demás y la autorregulación de la propia cosmovisión (creencias)
- de la persona); ya que juegan un papel muy importante en la motivación para trabajar, para exigir mejoras, para superar dificultades, etc.

Por tanto, el grado de desarrollo profesional docente en relación con la aplicación del AC en el aulas depende de muchos factores, así como se deben tener en cuenta las barreras y dificultades que puedan surgir.

Para ello, en el siguiente apartado, pondremos el foco en el desarrollo profesional docente, basado en la propia aplicación del aprendizaje cooperativo en distintos contextos y marcos legislativos.

2.2.3 EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Como toda tarea docente, la aplicación del aprendizaje cooperativo, conlleva ese proceso de formación profesional docente (González y Cutanda, 2017) que venimos analizando, el cual, no podemos obviar, no está exento de la influencia del contexto de centro y aula, la relación del o la docente cooperativa con su centro escolar y el equipo directivo, así como el contexto social en el que se aplica; sin contar con las adaptaciones al marco legislativo vigente.

2.2.3.1 DESARROLLO PROFESIONAL EN CENTRO Y AULA

Si se desea aplicar AC con el alumnado y poder ofrecer garantías de éxito para este último, nos vemos en la necesidad de adoptar un desarrollo profesional activo y continuado, para poder dar respuesta a las diferentes situaciones que se generan en el aula, en la práctica diaria.

Siguiendo a Radduck y Flutter (2007) los mejores profesores deben ser:

- Humanos, accesibles, fiables y coherentes.
- Respetuosos con los estudiantes y sensibles con respecto a sus dificultades de aprendizaje.
- Entusiastas y positivos.

- Profesionalmente competentes y expertos en su materia.

Es a partir de esta concepción de docente, donde encontramos la necesidad de ese proceso formativo continuado para que se cumplan los requisitos que proponen estos autores.

En el trabajo de aula, la importancia de la actitud por parte del o la docente a la hora de aplicar la metodología cooperativa, es determinante para que ésta tenga éxito. Así pues, podemos afirmar que la función del profesorado será exitosa si se tienen en cuenta tres actitudes esenciales: la autenticidad, actitud de situarse al lado del participante en el proceso educativo, desde una perspectiva global como persona, que siente las bases de una posible comunicación en términos dialógicos (Freire, 1970); la confianza, actitud de no emitir juicios de valor basados en imágenes estereotipadas del otro, y la empatía. En referencia a las nuevas metodologías y enfoques respecto a los procesos de E-A que proponen Piña, López, y Ortega (2016), otro aspecto a tener en cuenta son las emociones en el proceso de E-A. Por tanto, tampoco debemos pasar por alto las emociones en el aprendizaje (Encina, 2015) en donde las habilidades afectivas repercutirán en la práctica docente y en la respuesta del alumnado ante lo que se les plantea. A esto, si sumamos la parte crítica y las habilidades de organización e investigación (Montessori, 1948), conseguiremos que nuestro alumnado sea autónomo, autocrítico y emocionalmente equilibrado.

Esteban (2016, p. 65) propone:

Un proceso de alfabetización cultural con el que empoderar a los aprendices [...] la formación cultural no ofrece sino una incesante búsqueda en la que no hay respuestas correctas o erróneas. Su objetivo es generar preguntas, debate y cuestionamiento de lo que ya se daba por sabido.

Pérez Gómez, Tey, Escombra, Martínez, y González (2007) proponen un perfil del profesorado basado en un perfil como profesionales de la educación, entendiendo a éstos/as como los generadores y dinamizadores de la realidad que se genera en los centros educativos. Proponen una formación actitudinal del profesorado favorable a la facilitación, que englobe la realidad social de los centros, incluidas las TIC (Vílchez, Rojas, y Barrionuevo, 2016).

Tan importante resulta la aplicación del AC en el trabajo de aula y su formación para el profesorado que lo aplica, como la necesidad de enmarcar la metodología en el centro escolar, para partir del interés de todos y todas las maestras en la metodología, y poder compartir las experiencias, éxitos, fracasos y crecimiento profesional docente. Experiencia que, además de ser un proceso lento, en él se encuentran numerosas dificultades personales, propias y ajenas, de coordinación con las familias y por supuesto referentes a los equipos directivos. Siguiendo esta línea discursiva, consideramos necesario dedicar un subapartado a esta relación del o la maestra cooperativa con sus equipos directivos.

2.2.3.2 EL PAPEL DEL DOCENTE COOPERATIVO RESPECTO A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

Los equipos directivos juegan un papel relevante en la aplicación del AC en los centros escolares. De su actitud, depende que se generen o no, barreras en la línea de un bloqueo institucional que desde una posición jerárquica, más en planteamientos que en el verdadero papel de cohesión que deben ocupar dentro de un claustro de maestros y maestras, realizan algunos equipos directivos. Como contraposición González Calvo y Barba (2014) proponen la reflexión crítica, y añadiríamos asamblea, como herramienta de crecimiento personal y desarrollo profesional docente. Por supuesto, encabezada por los equipos directivos, entendidos no como líderes, sino como referentes cohesionadores en los procesos de formación y aplicación de la metodología cooperativa, no por ello extrapolable a cualquier otra decisión que se deba adoptar o aspecto metodológico a aplicar por el colectivo de maestros y maestras, así como el personal no docente, que conforman un colegio.

A nuestro entender, todo aquel discurso que se genera desde una posición de poder, genera desigualdades. Desigualdades, que siguiendo a los autores Bernal y Teixidó (2012) pueden superarse mediante la implantación de la innovación en el aula por parte de los y las docentes, y por ende en los centros escolares.

Desde esta perspectiva, la formación permanente más sólida y fructífera es aquella que se aprende a partir de la reflexión sobre las prácticas innovadoras, permitiendo modificar los planteamientos originarios sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje; la reflexión que, en

definitiva, comporta un cambio personal, ideológico y profesional.

González, Calvo y Barba (2014, p. 400)

Siguiendo a Freire (1990) en sus reflexiones sobre la naturaleza política de la educación, debemos plantearnos la definición del rol que corresponde a todos los agentes responsables de los procesos de E-A, incluida la metodología que nos ocupa, desde equipos directivos hasta las familias, pasando por los maestros y maestras, para así poder participar en la comunidad escolar y poder aportar en clave constructiva y no segregar ni limitar el crecimiento de dicha comunidad.

2.2.3.3 CONTEXTO SOCIAL Y MARCO LEGISLATIVO

Muchos maestros y maestras que aplican AC en sus aulas, también ejercen de formadores de la metodología. Por lo que su función es doble, crecer profesionalmente día a día, así como formar en la metodología cooperativa para que no quede en una experiencia en sus aulas, sino compartir sus experiencias y saberes metodológicos con otros y otras docentes. Su labor como formadores, todavía puede enmarcarse dentro de la excepcionalidad, no tanto por sus conocimientos como expertos en AC, sino como singularidad en un contexto de la escuela actual quietista y reproductora de estándares demasiado poco evolucionados respecto a la sociedad con la que convive.

La educación y en particular las instituciones educativas siempre están sujetas a las condiciones sociales, económicas y políticas propias de un determinado momento de la historia. La escuela en particular, es la institución productora por excelencia. En este sentido, desde la sociología se han realizado muchos aportes advirtiendo acerca de su contribución en la reproducción de las desigualdades sociales.

Quiroga (2017, p. 232)

Hoy por hoy, la escuela actual (y su marco legislativo) no muestra ser el motor de cambio de las estructuras sociales, que en la situación actual piden un cambio radical de base, es decir, desde la formación de las personas que son el futuro inmediato de

nuestra sociedad. Esta escuela actual, no es intercultural, por mucho que se quiera resaltar el término. Esta escuela crea desigualdades a partir de las diferencias extraídas de la diversidad, y en la cual se prefiere dar continuidad a unos patrones que se sabe no son transformadores de nada, antes que proponer proyectos sólidos, que impliquen a la comunidad educativa con una finalidad bien marcada, basada en la igualdad de todos sus miembros.

Basándonos en el discurso de Pujolàs (2012), debemos apostar por un modelo formativo basado en la inclusión educativa. De su discurso extraemos que el aprendizaje cooperativo es una herramienta metodológica potente, capaz de ser el canal para tejer redes más allá del centro escolar, fomentando la innovación en las escuelas y desde ellas, convirtiéndolas en escuelas eficaces inclusivas (Ainscow, 2001).

Una propuesta a seguir por la comunidad educativa ante el desinterés por la renovación de la cultura y de las prácticas pedagógicas a través de la innovación, viene señalado a partir de las palabras de Freire (2001, p. 40); quien nos motiva a asumir riesgos, por otra parte necesarios en contraposición a posturas estáticas del profesorado y resto de la comunidad educativa:

No habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercitada o sin libertad por la que, negada, se luche. No habría cultura alguna sin riesgo [...] El riesgo es un ingrediente necesario de la movilidad [para acabar con las desigualdades actuales].

2.3 APRENDIZAJE COOPERATIVO. UNA MIRADA INNOVADORA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Todos saben qué es una cultura: un lugar para cultivar cosas, y las escuelas son lugares para cultivar mentes [...] La cultura que creamos en las escuelas, las formas de pensamiento que cultivamos, las formas de representación que ofrecemos [...] se vinculan con la concepción de los seres humanos como creadores de conocimientos y forjadores de la mente.

Eisner (2002, p. 156)

Una de los aspectos a tener en cuenta para que se produzca el cambio de paradigma educativo del que venimos insistiendo, es la necesidad de involucrar a toda la comunidad educativa, y no sólo al alumnado, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y más concretamente en la aplicación del aprendizaje cooperativo. Por tanto, no sólo se debe abordar el proceso educativo desde el punto de vista académico, sino que éste debe ampliarse al plano social, situando las escuelas como base cultural de cualquier movimiento social.

Ainscow, Hopkins, Soutworth, y West (2001) inciden en el término enfoque incorporativo, reflejado en *Hacia Escuelas Eficaces para Todos*, para referirse a estrategias que fomenten la participación del alumnado, del profesorado y los miembros de su comunidad en todo su conjunto. Mediante él, pretenden dar las herramientas para proporcionar al profesorado la oportunidad de análisis de las políticas existentes, para involucrar al resto de la comunidad educativa. Así como facilitar el estudio de la mejora de la documentación escolar para fomentar la participación.

Otro aspecto relevante a tratar, es la necesidad de romper con el servilismo creado por las escuelas hacia los intereses sociales, claramente capitalistas, en un mundo, el escolar, en el que se debe fomentar todo lo contrario. A medida que permitimos este servilismo que mencionamos, los y las estudiantes son educadas como sujetos consumidores y no como sujetos críticos (Giroux, 2001); por tanto el esfuerzo de los y las docentes debe ir en la dirección de acabar con la sumisión a unos valores

centrados en intereses económicos que conducen hacia el individualismo, con el peligro de acabar con todo aquello que llamamos “público” y que tanto ha costado construir a nuestras generaciones anteriores.

Chomsky (2001, p.82) cita aquello que denomina “concepción humanista”. Más concretamente Dewey (2004), afirma que el fin último de la producción, no es la producción de bienes, sino de seres humanos libres asociados entre ellos en términos de igualdad, filosofía que enlaza directamente con nuestra metodología de estudio, el aprendizaje cooperativo. Russell (2003), por otra parte, afirma que el fin último de la educación es dar sentido al valor de las cosas huyendo de lo que llama dominación, ayudar a crear ciudadanos y ciudadanas en una comunidad libre en la que tanto la libertad como la creatividad individual puedan aflorar y en la que los trabajadores y trabajadoras sean propietarios/as de su destino y no herramientas de producción.

Volviendo al concepto de innovación educativa, si lo llevamos al aprendizaje cooperativo, encontramos la necesidad de dejar crear, dejar hacer y construir de forma conjunta tanto maestro y alumnado, como alumnado y resto de la comunidad educativa. Es a partir de esta concepción de los planteamientos educativos cooperativos, donde se generan los aprendizajes a partir de compartir, cooperar y aprovechar la diversidad en el aula (Villarrubia, 2017), para generar unos procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan formar un alumnado crítico. Giroux (2001) afirma que son los pedagogos quiénes deben asumir el papel de intelectuales públicos, y deben ser ellos y ellas quienes enseñen el lenguaje de la crítica y la responsabilidad social a su alumnado.

2.3.1 ¿ES EL APRENDIZAJE COOPERATIVO UNA HERRAMIENTA METODOLÓGICA QUE PERMITA LA INNOVACIÓN EN EL AULA?

Como docentes, no podemos obviar la intencionalidad de maestros y maestras en innovar educativamente, en el momento en que deciden comenzar a aplicar aprendizaje cooperativo con su alumnado. Siguiendo el formato del anterior bloque del marco teórico, formularemos a modo de hipótesis si el aprendizaje cooperativo es una herramienta que permite la innovación educativa en el aula.

En muchas ocasiones, la innovación que supone el AC en las aulas, no se corresponde con el impacto etimológico de la propia palabra. Si bien es cierto que, mediante el AC, se puede considerar que permite innovar, tal vez no pueda considerarse una innovación propiamente dicha, por la cantidad de años que existe esta corriente metodológica. Para

entender tal innovación pedagógica debemos considerar la necesidad de autonomía por parte de los maestros y maestras. En relación a este aspecto, debemos seguir las palabras de Freire (1996, p.14) quien afirmaba que una de las características de la autonomía en los maestros y maestras, tiene relación con la función crítica que estos deben tener, no sólo con la realidad, sino con los saberes, su alumnado y su propio trabajo.

Por todo esto, entendemos el aprendizaje cooperativo como una herramienta que evite la segregación educativa (Duck y Murillo, 2017). Es a partir de este concepto de igualdad e inclusión cuando se genere la necesidad de plantear una metodología que permita abordar esta cuestión que apuntan estos autores, y a su vez, poder abrir nuevas puertas para afrontar el reto educativo del siglo XXI, posibilitando un escenario perfecto para conseguir una educación inclusiva y de calidad (Bartoll y Martí-Puig, 2016).

Siguiendo a Edwards y Mercer (1988) se debe crear en el aula un espacio para la comunicación –dialógica (Freire, 1970)- y un espacio de crecimiento compartido. Es a partir de la necesidad de crear este espacio, por lo que encontramos la necesidad de modificar el diseño curricular actual, el cual limita las posibilidades de innovar en el aula. Por ello debemos partir de la transversalidad y la globalización en contraposición a la idea de currículum prescrita por la administración (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995, p. 197).

Por tanto, refiriéndonos al concepto de innovación en el aula, en relación con el AC, debemos tener en cuenta las palabras de Pujolàs (2012, p. 91):

La única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes tal como exige la opción por una escuela inclusiva es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente.

Por tanto, nuestra hipótesis de si el aprendizaje cooperativo es una metodología que permite la innovación en las aulas, queda a merced del buen hacer del profesorado, y no enmarcado en unas líneas concretas de actuación. Siguiendo a Acaso (2016) y su planteamiento del espacio aula como generadora de buenas prácticas docentes, debemos apostar por la transformación de maestros y maestras en docentes creadores –y transformadores- de la cultura que anteriormente mencionábamos, en contraposición a

la concepción del o la docente reproductor del sistema instaurado. Siguiendo a esta autora (Acaso, 2016, p. 56):

Como profesores debemos explicitar nuestra posición, nuestra dirección y el punto de vista desde el que diseñamos nuestro currículum [...] ya que la realidad se verá afectada de una u otra manera.

2.3.2 ¿FOMENTA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO LA PEDAGOGÍA CRÍTICA ENTRE EL PROFESORADO QUE LO APLICA?

Enlazando con nuestra hipótesis planteada en el anterior sub-apartado del marco teórico 3.3.1, nos vemos en la necesidad de plantear la innovación educativa que genera el propio aprendizaje cooperativo, desde la pedagogía crítica y su influencia en los y las maestras que aplican AC.

En materia de pedagogía crítica no podemos obviar el punto de vista que nos ofrecen McLaren y Kincheloe (2008), en el que proponen la necesidad de crear una teoría social crítica. Definen a ésta, como una teoría social que a partir de la crítica se ocupa en particular de asuntos basados en el poder y la justicia, y de los modos en que la economía, las clases, la religión, el género, las ideologías, los discursos, la educación y otras instituciones sociales, así como las dinámicas culturales, interactúan para conseguir un sistema social. Enlazando con las palabras de Freire (1991), afirman que la teoría crítica y la pedagogía crítica no son nunca estáticas, siempre están evolucionando, modificándose continuamente en base a las nuevas ideas procedentes de perspectivas teóricas y de nuevos problemas sociales y educativos. Es por esas nuevas ideas, perspectivas y planteamientos, por los que Carreño (2014, p. 110) afirma que el maestro o maestra puede entrar en conflicto con la propia institución:

En muchas ocasiones el profesorado vive cierta ruptura con la institución donde trabaja en la medida que va expresando con mayor grado de libertad y de expresión de sus propias ideas acerca de cómo entender y llevar a cabo la profesión docente. Entonces naturalmente pueden aparecer ciertas discrepancias entre el docente y la institución [...] que pudiesen estar en directa contraposición con sus propios principios que orientan su vida personal y profesional.

El posicionamiento ideológico docente, es el punto de inflexión para la aplicación de la pedagogía crítica en el aula, en cuanto a la adaptación de acceso al currículum se refiere. Es por ello que citaremos a Jové (2017, p. 46):

Para conseguir una escuela mejor, más moderna y más feliz, no se trata de correr como locos a cambiar libros por ordenadores, pizarras de tiza por pizarras digitales, sino que la verdadera revolución consiste en cambiar la ideología.

Ideología que lleva parejo un modelo de pedagogía crítica, vinculado al desarrollo profesional docente abordado en el anterior bloque teórico 3.2. Por tanto, el modelo de pedagogía crítica (Yoll, 2018) mediante la formación del profesorado a seguir, debe entrar a valorar los objetivos de los centros educativos, sin perder de vista la realidad social en la que conviven, convirtiéndose éstos en lugares para la democracia crítica que genera distintos puntos de vista, que no son más que potenciales puntos de partida de mejora, que aseguren un progreso y un cambio social a posteriori.

Retomando a Giroux (2001), afirma que los estudiantes son educados como sujetos consumidores, y no sujetos críticos. Por tanto, se hace necesario replantearse, por parte del profesorado, cuál es el papel de la cultura en materia de preservar las libertades individuales de nuestro alumnado mediante la concienciación grupal y el sentimiento de pertenencia a la sociedad, como verdaderas y verdaderas generadoras de cambio de la misma. Para explicar este concepto social, es el alumnado el que debe conocer el valor de las cosas, el coste económico y personal, para así poder valorar la construcción compartida de saberes a partir de las interacciones cooperativas. Esto tan sólo se puede conseguir con unos planteamientos docentes abiertos, flexibles, críticos y cambiantes. Es por eso que las palabras de McLaren (1999, p.116), cobran especial relevancia en cuanto a pedagogía crítica se refiere:

(la pedagogía crítica) Necesita establecer un proyecto de emancipación que vaya más allá de simples concesiones a la fuerza de las actuales instituciones y estructuras capitalistas [...] que trascienda de un mero reformismo dentro de las relaciones sociales existentes de producción y de división del trabajo.

Vivimos en una sociedad posmoderna, y es la escuela inclusiva la que debe dar las claves para evitar ser el primer peldaño de la exclusión social, la exclusión educativa (Pérez Gómez, Tey, Escombra, Martínez y González, 2007), como veremos en el siguiente apartado. A raíz de esta afirmación, no podemos obviar los planteamientos inclusivos necesarios en referencia a la atención al alumnado con necesidad de específica de apoyo educativo. Para ello se debe tener en cuenta la visión cooperativa de la tutoría compartida entre docentes, donde la atención al alumnado se aplique en su contexto más normalizado, el aula ordinaria. Ante la estandarización, que parece la regla a seguir, la diversificación de las tareas en el aula, debe ofrecerse de forma sistemática para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado (Perrenoud, 2004). Este autor apela a la dignidad y la lucha contra los prejuicios por parte del profesorado, para lograr esa igualdad entre el alumnado. Este proceso no queda exento de dificultades, pero se debe tener en cuenta la posibilidad que también se generen aprendizajes a partir del no éxito. Por tanto, debemos aprender como maestros y maestras a aprender de nuestra práctica educativa cooperativa.

Así pues, la escuela que ayuda al alumnado a acomodarse en el mundo, debe ser una escuela que cree un interés creciente en el alumnado, basada en la innovación educativa a partir del cuestionamiento continuo de la praxis docente. Siguiendo a Durán (2014, p. 29, 30) en lo referente a los sistemas educativos, en los que se enmarca la práctica docente:

- La escuela ya no es la fuente primera y a veces, ni siquiera la principal, de conocimiento.
- Vivimos en la sociedad del conocimiento múltiple, de diversidad de perspectivas.
- Estamos en la sociedad del aprendizaje continuo, en la que los saberes que la escuela transmite, tienen fecha de caducidad.

No podemos pasar por alto las estructuras rígidas e inamovibles de la escuela actual. Es por ello que encontramos la necesidad de ampliar los saberes culturales del alumnado, creando esa escuela feliz de la que habla Jové (2017) en su obra. Esta felicidad, nos lleva a la necesidad de romper las estructuras y dinámicas creadas en la escuela, y cambiarlas por prácticas reales basadas en la inclusión (Pedreira y González,

2014) a partir de dinámicas cooperativas (Pujolás, 2012), reforzando el concepto de convivencia:

En este sentido, la convivencia en el ámbito escolar se entiende como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás [...] Se trataría de un proceso basado en el descubrimiento del otro, en entender y aceptar que nuestro marco de referencia vivencial no es el único posible ni necesariamente el más adecuado, pero sí valioso, en el que el respeto, la valoración de la diversidad y la comunicación adquieren un papel fundamental.

Bravo y Herrera (2011, p. 174)

Reforzando este concepto desde el ámbito de la pedagogía crítica, Viniestra (2002); Olazábal (2016) mencionan la necesidad de una pedagogía reflexiva, en nuestro contexto educativo.

En la aplicación de la pedagogía reflexiva, vienen implícitos cambios generados a partir de ésta, que siguiendo a Freire (1993, p. 103) podríamos definir a través de sus palabras:

De aprendizaje en aprendizaje se va fundando una cultura de la resistencia, llena de mañas, pero de sueños también. De rebeldía en la aparente acomodación.

En definitiva, debemos tener en cuenta la pedagogía crítica en el proceso, tanto formativo como docente. Tal vez después de generar nuestra hipótesis, profundizar en este apartado en aspectos teóricos referentes a sus discursos, debemos bajar otro peldaño en el análisis de la innovación basada en el aprendizaje cooperativo desde la pedagogía crítica, en el marco político-social.

2.3.3. LA INNOVACIÓN DESDE EL MARCO POLÍTICO-SOCIAL

Siguiendo las palabras de Chomsky (2002) podemos afirmar que en las sociedades libres y abiertas, como supuestamente es la nuestra, la escuela afronta tensiones y paradojas continuamente, y tiene la responsabilidad de enseñar las ventajas del sistema democrático. Aunque, por otra parte, es cómplice de la hipocresía inherente a las democracias contemporáneas.

Este apartado pretende analizar el contexto-político social de las aulas en las que se aplica el aprendizaje cooperativo en nuestro ámbito de estudio. Podemos valorar como fortaleza en la aplicación del AC, la flexibilidad que permite la metodología en los planteamientos de aula y centro a los maestros y maestras, para la transformación de los aprendizajes del alumnado y el propio desarrollo profesional docente (Martín, 2014). En contraposición a esta fortaleza, podemos encontrar una barrera al respecto del AC como innovación. Esta barrera es la propia ley educativa que enmarca el proceso educativo y que de alguna manera, la que puede coartar la libertad de nuestros maestros y maestras a la hora de aplicar la metodología. Tal vez por ser leyes poco flexibles, con poco margen a favor de la creatividad en la planificación docente, que parten de un currículum poco flexible. Es por este diseño curricular, que siguiendo a Chomsky (2002) afirmaremos que debe ser la educación, a partir de una escuela que no adoctrine, la que debe fomentar en su alumnado las herramientas críticas para crecer como personas. Es esta escuela –educación-, reflejo del marco político-social con el que convive, la que debe autoevaluarse constantemente (Escalera, 2014) para mejorar como institución, y a su vez contribuir al cambio social a través de la formación de su alumnado. Alumnado que es el verdadero agente de cambio social.

Es en este último aspecto, sobre el que los maestros y maestras tienen el deber y la necesidad ética (Marcelo, 2008) de practicar una reflexión crítica y teórica (Freire, 1993) sobre su propia práctica para empoderarse como agentes imprescindibles en el cambio social que mencionábamos.

Es misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyen sobre los estados mentales [...] y contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de

que cada individuo logre una oportunidad para liberarse de las limitaciones del grupo social en el que ha nacido y para ponerse en contacto con un ambiente más amplio.

Dewey (1916, p. 29)

2.4 IMPORTANCIA DE LA CORRIENTE DIALÓGICA EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Nadie niega que el capitalismo se haya transformado radicalmente, pero eso no quiere decir que sus efectos se hayan vuelto benignos; lejos de eso. (Tampoco en la escuela actual).

(Mouffe, Ch., 2016, p. 97)

Siguiendo con la premisa de encontrar el por qué algunos maestros y maestras deciden abandonar la metodología cooperativa después de haberla utilizado y otros no, analizaremos el aprendizaje cooperativo como práctica dialógica en el marco educativo.

Tal y como encontramos en Aubert, Duque, Fisas, Valls (2004), el aprendizaje dialógico representa una nueva concepción de la pedagogía crítica de la que venimos hablando en el anterior bloque teórico.

Citando a (Habermas, 1987, p. 531):

En cuanto los actos comunicativos cobran forma de habla gramatical, la estructura simbólica penetra en todos los componentes de la interacción: tanto la aprehensión cognitivo-instrumental de la realidad como el mecanismo de control que armoniza el comportamiento de los distintos participantes en la interacción, así como también los actores con sus disposiciones comportamentales, quedan conectados con la comunicación lingüística y reestructurados simbólicamente [...] además de función de entendimiento, asumen ahora también la de coordinación de la acción y la de socialización de los actores.

Es en el ámbito de aula, como retomaremos en otro sub-apartado de este mismo bloque teórico, encontraremos referencias a las interacciones dialógicas en el seno de los grupos cooperativos de trabajo de aula y planteamientos de centro, en contraposición al modelo tradicional, el cual también tiene su espacio en este bloque.

2.4.1 ¿ES EL APRENDIZAJE COOPERATIVO UNA HERRAMIENTA QUE FAVORECE LA VERDADERA INCLUSIÓN EDUCATIVA?

Siguiendo la línea de estructural de los anteriores bloques teóricos, en este apartado plantearemos la hipótesis de cómo el AC como práctica dialógica puede ayudar a desempeñar la función docente, así como si esa misma dialogicidad (Freire, 1970) conlleva unas barreras o dificultades en la propia aplicación de la metodología.

Freire (1970) y Habermas (1987) critican tanto al positivismo epistemológico por una parte, como su equivalente marxista por otra, este último por no tener suficientemente en cuenta la naturaleza de la subjetividad humana y la consciencia. Analizan también el dualismo sujeto-sujeto y el objeto-sujeto y dan prioridad al conocimiento como proceso comunicativo; creándose este conocimiento a partir de la confrontación de perspectivas mediante el diálogo (Allen y Torres, 2003). Esta necesidad de confrontación de ideas es un factor potenciador/generador de aprendizajes. A partir de la práctica, se deben potenciar en el aula ocasiones debate, para así poder estructurar las tareas, estructurar la información, consensuar los procesos y los resultados del grupo cooperativo, creando vínculos positivos entre el alumnado (Pujolàs, 2012).

Los enfoques teóricos tanto de Freire como de Habermas acerca de las ciencias humanas pueden ser descritos como una forma de hermenéutica crítica. Para justificarlo nos basamos en palabras textuales de Allen y Torres (2003, p. 84):

Los agentes sociales y documentos de una cultura han de ser confrontados mediante cogniciones y experiencias que permiten una forma de distanciamiento de la realidad cotidiana, una situación dialógica que dé como resultado la base de nuevas formas de reflexión [...] esta hermenéutica crítica está fundamentada por tanto, en una teoría del diálogo.

Freire (1973) nombra concretamente conscientización al paso de la conciencia ingenua a la crítica, lo cual hace que haya un distanciamiento del mundo concreto que deriva en la capacidad de observar la realidad desde diversos puntos de vista, ganando en objetividad. Aspecto que todos y todas nuestras informantes tienen presente cuando

describen la aplicación en el aula del AC, independientemente de si lo aplican en la actualidad o no.

Mediante el aprendizaje dialógico, señalan Allen y Torres (2003) en su obra parafraseando a Shor (1992), que cuando el diálogo crítico funciona, el profesorado y el alumnado reinventan su relación y sus modelos de comunicación. Crean lo que denominan una relación lógica en una búsqueda mutua.

La concepción dialógica del aprendizaje, engloba y sobrepasa la concepción constructivista al tener presente al conjunto de los actores del proceso y al basarse no tanto en los significados interiorizados individualmente como en la posibilidad de compartirlos mediante el diálogo.

(Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002, p. 53)

Por otra parte, Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004) afirman que de acuerdo con las necesidades más claras de nuestra sociedad, la práctica del diálogo igualitario es un instrumento de formación para la participación social, la ciudadanía activa, y en definitiva un acercamiento a una democracia más participativa. Esto llevado a la práctica del aula, permite atender a la diversidad desde la misma (Balongo y Mérida, 2016), partiendo de un enfoque inclusivo, que siguiendo a Pujolàs, Lago y Naranjo (2013) se da gracias a una personificación de la enseñanza, la autonomía del alumnado y la cooperación entre iguales, ya que el objetivo de la educación, como máximo exponente de este diálogo igualitario, es la educación para la libertad y la democracia (Chomsky, 2002).

2.4.2 ¿ES EL APRENDIZAJE COOPERATIVO UNA METODOLOGÍA DIALÓGICA?

Siguiendo nuestra estructura de marco teórico, intentaremos ofrecer en este apartado una visión que profundice en los relatos, desde las diferentes teorías.

El concepto de autoridad (Vidal, 2017) está ligado al de sumisión. En contraposición se deben superar los esquemas autoritarios y propiciar la toma de decisiones de naturaleza dialógica para que maestros y maestras podamos alcanzar aquello que Freire (1997) llamaba liderazgo democrático. Término totalmente opuesto

al autoritarismo. Las prácticas docentes en el seno del aula, aunque sí deben tener la vertiente del rigor y del esfuerzo por parte de alumnado y maestro o maestra, nunca deben reproducir en el aula, una naturaleza dominante por parte del profesorado que genere desigualdad.

Freinet (1974) en su invariante número 27 relata:

La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela.
Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas.

El concepto de aprendizaje dialógico parte entre otros, de la teoría de la acción dialógica (Freire, 1970), teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1987) que está basado en el aprendizaje en contextos informales, tanto fuera como dentro de la escuela, cuando se permite actuar y aprender en libertad (Kayec, 1959); en una sociedad cambiante a nivel político, educativo, social, económico y cultural (Delgado, Coronel y Boza, 2018).

Así pues, encontramos la necesidad de un saber compartido en las aulas, fundamentado en la igualdad de roles del alumnado, en los grupos cooperativos, en el que el diálogo sea la clave para la equidad e igualdad. Mediante este tipo de aprendizaje el alumnado interactúa y aprende entre sí, por simpatía (Valcarce, 2016), compartiendo sus conocimientos y experiencias; es el verdadero aprendizaje compartido. En él se produce un diálogo igualitario de todas las personas que participan de ese proceso. En una actividad educativa, este proceso de diálogo igualitario se da cuando todas las personas participantes, tienen las mismas oportunidades de intervención y aprendizaje sobre aquello que les ocupa.

Una educación para el desarrollo y la democracia debe proveer al educando de las herramientas [...] que le coloquen en un diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión.

Freire (1969, p. 85)

Este tipo de aprendizaje de diálogo igualitario, no establece dinámicas de aprendizaje excluyentes, sino todo lo contrario. Es uno de los máximos exponentes de la inclusión educativa (Ciénaga, Patiño, Edmundo, 2014). Todos los agentes del proceso educativo tienen validez argumental, siempre y cuando se rechace el autoritarismo, del que venimos hablando, y los roles jerárquicos entre ellos y ellas. En el diálogo igualitario, Freire (1969) afirma que se requiere de una actitud de “simpatía” entre los polos en la búsqueda de un fin común. Todo ello desde la humildad, esperanza y confianza crítica. En la esencia de este diálogo igualitario, Freire (1991) afirma que no se puede pensar en el lenguaje, sin pensar en el mundo social concreto en el que nos construimos como personas. Es por ello que debemos otorgar la importancia que corresponde al contexto en la aplicación real del AC, y a como un contexto –educativo y/o social- que no apoya un diseño metodológico basado en la metodología, puede dificultar su aplicación.

Citando a Vaneigem (2006) debemos resaltar que cuantos menos límites se imponga nuestra libertad de decir y de pensar, más se potenciará el deseo de vivir mejor, y, abriéndonos así a la generosidad, a la solidaridad, a la relación afectiva, se revocará paulatinamente nuestra tendencia a dominar y oprimir.

Por tanto, nos vemos en la obligación de otorgar al alumnado la capacidad de decir y de decidir, en un clima de calma, creatividad e igualdad para que todo el alumnado pueda participar de los roles de las dinámicas cooperativas por igual. El fin último es que ningún niño/a o miembro de la escuela y su contexto quede excluido de los conocimientos que allí se generan (Fernández, 2016), y tenga acceso a través de ésta a las herramientas necesarias para participar en la sociedad de la información (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Siguiendo los postulados del Colectivo Cero a la Izquierda (1977) no se trata de plantear cómo enseñar, dónde enseñar o a quién enseñar, sino qué aprender, cómo aprender, dónde aprender o con quién aprender.

Siguiendo a Freire (1970, p. 99):

Los hombres (y las mujeres) no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión [...] la palabra verdadera es trabajo, es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres (y mujeres) sino derecho de todos los hombres (y todas las mujeres) [...] El diálogo es este encuentro de los

hombres (y las mujeres), mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, en una mera relación yo-tú.

2.4.3 LA CORRIENTE DIALÓGICA EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Es en este apartado donde vamos a hacer referencia a la aplicación de la metodología cooperativa, enmarcada en las teorías comunicativas, para fomentar la educación inclusiva (Jiménez, Rodríguez, Sánchez y Rodríguez, 2018).

La utopía [...] debe incluir la petición de nuevas capacidades que impliquen a la razón práctica, es decir, a discursos normativos: los umbrales de aquellos cambios sociales que toda utopía reclama demandan nuevas clases de sujetos sociales con capacidades para la reflexión crítica.

Pallarés y Planella (2016, p. 131)

2.4.3.1. CRÍTICAS AL MODELO TRADICIONAL

Según la línea discursiva en la que venimos enmarcándonos, debemos ahora hacer referencia al proceso de renovación pedagógica, innovador y dialógico, el cual entra en conflicto con aquellos planteamientos más tradicionalistas de nuestra educación. Siguiendo a Rosales (2012) a diferencia de la escuela del pasado, diferenciadora y masificada, la escuela actual se muestra comprensiva y diversificada. Si bien esto es cierto, se intenta atender a la diversidad, pero desde el esfuerzo personal y voluntario de aquellos y aquellas maestras que se muestran más sensibles y reflexivas ante una realidad cambiante en sus centros escolares, más que por una predisposición del colectivo docente en la creación de una autoconciencia de la realidad social que nos ocupa. Los centros educativos actuales, todavía encasillan a aquel alumnado que no entra en el canon de lo que se considera correcto o válido socialmente, dejando de lado esa perspectiva dialógica que nos haga crecer a partir del consenso, para crear

condiciones nuevas y más igualitarias para la convivencia y permitiendo la crítica (Habermas, 1987) para poder garantizar las libertades de nuestro alumnado y poder formar personas que en sociedad sean individuos libres. En nuestras escuelas todavía sigue existiendo la figura del maestro o maestra como autoridad, que trata al alumnado desde el plano del adulto, tratando a estos como personas incompletas que deben modelarse a imagen suya, sin margen para el aprendizaje por descubrimiento ni para la creatividad. Para Dewey (1867) el maestro no está en la escuela para imponer ciertas ideas, ni hábitos en el alumnado, sino que como miembro de la comunidad a la que pertenece, debe seleccionar aquello que lo influencia y enseñarle a dar respuestas frente a estas influencias.

Velasco y Alonso, (2008, p. 463) citan como principal crítica al modelo tradicional:

- que la educación es plenamente autoritaria y el diálogo está negado.
- deja de lado la aplicación del análisis a la andragogía, y;
- vierte toda la carga o responsabilidad de una educación a-dialógica exclusivamente en la figura del educador, dejando de lado la que le puede caber tanto al alumno, como a la institución o al propio sistema escolar.

Los maestros y maestras, a veces de una forma consciente, y otras de forma inconsciente, aplican la dialogicidad (Freire, 1970) en sus planteamientos a la hora de aplicar AC en sus aulas (Gallach y Catalán, 2014), con su alumnado. Desgranaremos este aspecto en el siguiente sub-apartado.

2.4.3.2 DIALOGICIDAD EN CENTRO Y AULA

Una de las principales características del AC es que su aplicación no acaba en el seno del aula, sino que va más allá. Puede llegar a todos los espacios en los que se comparten experiencias a través de algo tan sencillo como la comunicación mediante el diálogo, pero siempre que este se dé de forma horizontal.

Las cuatro autoras citadas anteriormente Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004) afirman que para avanzar hacia una concepción dialógica del aprendizaje, se debe tener en cuenta un concepto de inteligencia que vaya más allá de la inteligencia académica y práctica de las personas; sino que sea una inteligencia que haga referencia al aprendizaje a través de los procesos de diálogo y de las habilidades comunicativas de las personas.

Es el término que acuñan como inteligencia cultural. Y señalan que todas las personas la poseen debido a que se refiere a la capacidad universal e innata de todas las personas para comunicarse gracias al lenguaje. Llevado al terreno del aula, es lo que Pujolàs (2012) define como “pedagogía de la complejidad”, la cual permite dar respuesta a las demandas de flexibilidad, innovación, apertura y cooperación.

No podemos hablar de aprendizaje dialógico, sin relacionarlo directamente con la comunidad de personas que aprende mediante las relaciones que las situaciones dialógicas generan. Son las comunidades de aprendizaje que Freire (1970) antepone a lo que llama educación bancaria. En la educación bancaria el maestro o maestra es el centro del conocimiento respecto a los otros agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el objetivo de encontrar las barreras y resistencias que encuentra el profesorado a la hora de aplicar AC, teniendo en cuenta lo relatado en los anteriores párrafos, encontramos una de las principales resistencias en el propio profesorado. El cual, si no colabora con el maestro o maestra, genera resistencias estructurales, que en algunos casos hacen sentir al o la maestra sola ante la aplicación de una metodología como la cooperativa, que si no se domina a nivel teórico y de aplicación, puede hacer que se abandone por falta de apoyos.

Por tanto, si planteamos un modelo de educación basada en el AC, siguiendo las palabras de Chomsky (2002, p. 236), debemos tener en cuenta que:

Un enfoque educativo que prioriza valores como la puntualidad y la obediencia resulta muy apropiado para la instrucción de obreros en una fábrica, en tanto que se les considera herramientas de producción. Por el contrario, no resulta en absoluto adecuado según una concepción humanista de individuos creativos e independientes, la cual nos retrotrae de nuevo a aquellos supuestos relativos a la naturaleza humana, las fuerzas sociales y las prácticas educativas que tienen en gran estima las capacidades humanas intrínsecas.

2.4.3.3 DIALOGICIDAD EN EL CONTEXTO SOCIAL

Así como en algunas ocasiones, y como apuntábamos en el anterior subapartado, encontramos el foco de resistencias en el contexto de centro y aula, no

podemos obviar la importancia del contexto social en los procesos participativos, para la aplicación del AC.

Es en esa valoración del contexto social de aula, donde la comunidad educativa cobra sentido. Es donde reside la esencia de su labor docente, además del trabajo de aula. Por tanto debemos mencionar las comunidades de aprendizaje (Freire, 1970). Para Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), las comunidades de aprendizaje se plantean como una respuesta educativa igualitaria para conseguir una sociedad de la información para todos y todas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. En ellas se parte del derecho que todos/as tienen a una mejor educación, y se apuesta por sus capacidades, contando con la comunidad educativa para alcanzar ese objetivo.

Este movimiento podría entenderse como oposición al modelo social imperante, que definiremos a través de las palabras de Frei Betto (2015) en las que afirma:

La hegemonía capitalista ejerce un poder tan avasallador que muchos abdicar del propósito de construir un nuevo modelo civilizatorio. Poco a poco, como si se tratara de un virus incontrolable, el capitalismo se impone en nuestras relaciones personales y sociales. Nos vamos adhiriendo a la creencia idolátrica de que “no hay salvación fuera del mercado”. En la esfera personal, abandonamos nuestra ideología libertaria a cambio de una zona de comodidad que nos permite acceder al poder y la riqueza.

Se trata de que cada miembro del centro educativo y del entorno de éste asuma un papel participativo en el funcionamiento del mismo, renovando las relaciones jerárquicas internas, por otras mucho más horizontales, participativas y democráticas. En definitiva se trata de potenciar la pedagogía crítica. Aquella que siguiendo a McLaren y Kincheloe (2008) tiene como objetivo comprender, exponer y alterar los mecanismos opresivos generados. Siguiendo a Ainscow (2001) esto podría ser el punto de partida que permita analizar la diferencia como oportunidad de aprendizaje.

Esto no significa que no debemos aprovechar lo que ya tenemos y conocemos de la escuela actual. Siguiendo a Freire (1991), en *La educación a la ciudad*, debemos hacer referencia a aquellos educadores que llama “educadores progresistas”, quienes

saben muy bien que la educación no es la palanca de la transformación de la sociedad, pero saben también el papel que está tiene en el proceso.

Para terminar este sub-apartado e introducir el siguiente bloque teórico, cabe la necesidad de hacer mención al aprendizaje cooperativo, que en palabras de Pujolàs (2012), se entiende como una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además, por supuesto, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual. Aparece como un elemento clave a la hora de atender la diversidad del alumnado dentro de un aula inclusiva.

2.5 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA PARA ENTENDER LA INCLUSIÓN. UN APRENDIZAJE CO-CONSTRUIDO Y COMPARTIDO

Este apartado teórico continuará la línea de los bloques anteriores para poder discernir el por qué algunos maestros continúan con la metodología después de haberla aplicado y otros no.

Tal y como reflejan en su obra Edwards y Mercer (1988, p. 32):

Las nociones de andamiaje de Bruner y de zona de desarrollo próximo de Vygotsky resultan apropiadas para la descripción de la educación en clase, pero se ven a menudo comprometidas por el carácter un tanto inconsciente [...] de los maestros (que aunque) llevan a cabo una gran cantidad de enseñanza especializada [...] sus propias concepciones de lo que hacen pueden estar reñidas con este proceso.

El AC se muestra como una metodología inclusiva, que a partir de las interacciones, crea un contexto sin exclusiones en aula y centro. Es por ello que cobran especial importancia las palabras de Pujolàs (2008) al afirmar que una escuela que basa su potencial en el hecho de ser inclusiva (Roig-Vila, 2018), que no excluye a nadie, representa el medio más eficaz para combatir las ideas discriminatorias, y a través de ella se logra una educación integral para todos. Una forma de poder atender en un aula a alumnado diverso es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa (Slavin, 1999, 2015; Bustamante, 2014; Erbil, 2017) en contraposición a una estructura individualista y competitiva.

El aprendizaje cooperativo puede ser una solución que posibilite la creación de relaciones de alta calidad entre iguales y proporcione a los alumnos esas estrategias básicas necesarias, para desarrollar unas adecuadas interacciones interpersonales.

(Polo, Mendo, Fajardo y León, 2017, p. 3)

2.5.1 ¿ES EL APREDIZAJE COOPERATIVO CAPAZ DE DAR RESPUESTA A LAS EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE LOS DOCENTES QUE LO APLICAN?

Formularemos a modo de hipótesis, en este bloque, si el AC es capaz de dar respuesta a las necesidades del profesorado que lo aplica en sus aulas, así como si cubre sus necesidades, como metodología. La metodología cooperativa requiere de una dedicación alta por parte del profesorado que lo aplica, ya que implica tiempo y dedicación. No sólo en los procesos de aplicación, sino en la planificación y evaluación de las actividades. Un aspecto muy relevante es la necesidad del entrenamiento previo del alumnado en el trabajo cooperativo, ya que sin este trabajo en habilidades cooperativas, no se realiza una aplicación plena del AC en el aula. Y como la pertenencia a un grupo cooperativo y el conocimiento de su funcionamiento no es innata, se debe enseñar al alumnado a trabajar cooperativamente (Oña, 2017). En este aspecto juegan un papel muy importante las habilidades sociales (La Prova, 2017). Estas habilidades no solo servirán al alumnado en su desarrollo dentro del grupo, sino que formarán parte de su educación integral como persona para toda su vida (Park, 2013), así como el papel del profesorado, que mediante sus experiencias y formación las posibilitan (Stevhan, 2017).

Gavilán y Alario (2010) definen las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupo cooperativo a partir de la propuesta de Johnson y Johnson (1994).

- **Habilidades de comunicación.** Son las habilidades necesarias para mantener cualquier tipo de relación personal. Contempla la interconexión de tres elementos: emisor, receptor y mensaje. Se trata de hacer entender el mensaje, por parte del emisor de una forma clara y precisa, mediante la sinceridad, haciendo coincidir mensajes verbales y no verbales en un mismo acto comunicativo.
- **Habilidades de confianza.** Confiar en una persona es apostar por ella, sin saber como reaccionará. Es admitir que después de confiar en ella, nuestras ganancias puedan ser menores de lo esperado, pero también puede ocurrir al revés. Por eso confiar en las demás personas se basa en compartir, aceptarlas como son y servirles de apoyo en sus dificultades; porque también pueden ser un apoyo para nosotros mismos/as. Por eso estos autores proponen entrenar esta habilidad en dos direcciones: aprendiendo a confiar en los demás y aprendiendo a ser fiable para los demás.

- **Habilidades de liderazgo.** El grupo cooperativo tiene que cumplir sus objetivos en dos niveles: el académico y el social. Por tanto un buen líder fomentará la buena relación entre todos los miembros del grupo, porque sólo así se conseguirán los objetivos comunes. Un buen líder dispondrá de las habilidades necesarias para ejercer como tal, pero por otra parte, los miembros del grupo, también deben saber identificarlo, aceptándolo si ejerce bien su papel, y rechazándolo si no lo hace. Y;
- **Habilidades para resolver conflictos.** Pertenecer a un grupo cooperativo conlleva inevitablemente verse envuelto en diferentes conflictos académicos y sociales que se deben resolver de forma constructiva. Esta cualidad tampoco es innata, sino que se adquiere con la práctica. Los autores plantean en la enseñanza y aprendizaje de la resolución de conflictos:
 - Plantear el conflicto desde su lado más positivo, como una oportunidad del grupo para avanzar aclarando sus ideas y clarificando sus posiciones.
 - Exponer claramente las ideas o sentimientos personales y estar abiertos a las otras perspectivas, ampliando así la propia.
 - Analizar las diferencias y buscar espacios comunes entre las personas implicadas en el conflicto para así consensuar un acuerdo.

Por tanto, para poder dar respuesta a nuestra hipótesis planteada, no sólo debemos tener en cuenta la propia metodología sino el papel del alumnado, el cual es crucial en todo el proceso, así como la comunidad educativa en la que se desarrolla la práctica cooperativa. Además de lo anteriormente mencionado, deberemos profundizar en otros aspectos teóricos que conciernen al aprendizaje cooperativo.

2.5.2 ASPECTOS TEÓRICOS REFERENTES AL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En este bloque buscaremos, a partir de las aportaciones teóricas, las claves por las que el AC se convierte en una metodología de aula para algunos maestros y maestras que lo aplican en sus aulas, después de establecer contacto con la metodología.

Así pues, nos centraremos en buscar el origen del aprendizaje cooperativo. Gavilán y Alario (2010) sitúan al aprendizaje cooperativo en un punto de confluencia entre la psicología social y la pedagogía. Refiriéndose a este aspecto, García, Traver y Candela (2001) hacen referencia a los antecesores del aprendizaje cooperativo en

pedagogía. Estos son Freinet, quien defiende la libertad creativa en una educación abierta (Freinet, 1970); y Ferrer i Guardia como cimientos del aprendizaje cooperativo, quien opta por una escuela en la que todo el valor de la educación resida en la voluntad física, intelectual y moral del niño (Ferrer i Guardia, 1976). Por otra parte estos autores, García, Traver y Candela (2001), citan los estudios de Thorndike en el campo de la psicología social, en los que se demuestra que las personas son más competentes si trabajan conjuntamente y no de forma individual.

Pero si hablamos de aprendizaje cooperativo, nos vemos obligados a citar la concepción constructivista de finales del siglo XX como base de esta metodología, concretamente el constructivismo social. Siguiendo a Vygotsky (1978) podemos afirmar que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el alumnado está en interacción con las personas que le rodean y en cooperación con alguien que es parecido a él.

Ferreiro (2005) señala que el constructivismo es una respuesta histórica a las concepciones realistas o empiristas y a las teorías asociacionistas del aprendizaje, y por otra parte como respuesta a una realidad: la de la era de la información.

Las fuentes del constructivismo actual son muchas. Es una concepción gestada a través del tiempo que reside en la sociedad contemporánea. Entre otras fuentes Ferreiro (2005, p. 32) resalta como orígenes del constructivismo:

La teoría psicogenética de Jean Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural de Lev S. Vygotsky y sus seguidores y, desde la perspectiva pedagógica, los planteamientos teóricos y la experiencia práctica de la escuela activa, los aportes de la didáctica crítica a la reflexión del proceso de enseñar y aprender, y el legado de Paulo Freire.

Por tanto, el constructivismo social es el promotor de los procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura social de pertenencia, así como desarrolla el potencial que todos tenemos de realizar aprendizajes significativos por sí solos, y con otros en una amplia gama de situaciones, mediante metodologías activas (Rodríguez, Ramírez y Fernández, 2017).

En lo referente a la nomenclatura, cabe mencionar la diferencia entre el término colaborar, ayudar a alguien a la consecución de un fin; respecto a cooperar que es trabajar conjuntamente con otros para conseguir ese fin. En referencia a este aspecto Celis y Zea (2017) diferencian entre aprendizaje grupal y aprendizaje cooperativo, siendo éste último mucho más que un simple trabajo grupal. García, Traver y Candela (2001, p. 38) se refieren también a diferenciar estos términos:

No es lo mismo trabajar en grupo, que trabajar en grupo cooperativo.
Todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo.

Siguiendo a Deutsch (1949), García, Traver y Candela (2001) señalan lo que denominan dos de las piedras angulares del aprendizaje cooperativo: la unidad de meta de todos los agentes que forman parte del proceso cooperativo y la necesaria colaboración entre ellos para alcanzarla; entendiendo además la interacción como fuente de aprendizaje.

Por tanto, el aprendizaje cooperativo considera al educando como sujeto activo de su propio proceso educativo y hace recaer todo el peso en las interacciones entre los educandos (Gavilán y Alario, 2010). A estas interacciones García, Traver y Candela (2001, p. 10) las definen como:

La influencia recíproca establecida entre individuos o entre grupos sociales. Presupone que la persona o el grupo lleven a cabo acciones y reacciones significativas para ambos.

Por tanto, las interacciones entre los diferentes agentes del proceso de E-A cuando aplican aprendizaje cooperativo, son la base del propio AC. Serrano y González (1996) en relación a estas interacciones afirman que la interacción entre alumnos muestra como un factor esencial del aprendizaje y, por lo tanto, necesaria para el desarrollo cognitivo y social del alumnado. Se hace necesaria a partir de las interacciones construir una identidad colectiva que genere cohesión entre los miembros de los grupos cooperativos. En este sentido Traver (2009, p. 24) afirma que:

Un grupo de aprendizaje [...] necesita generar cohesión entre sus miembros y construir una identidad colectiva. Esto no se puede alcanzar sin los otros, sin compartir sueños, amistades, alegrías ni conceptos, saberes, experiencias o la música que nos hace sentirnos radicalmente grupo.

Pujolàs (2008) afirma que no se trata de contraponer puntos de vista, sino de reconocer la importancia de ambos en las interacciones y de resituar el papel del alumnado y profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la relación alumno-alumno y no sólo en la interacción alumno-profesor. En lo referente a este aspecto, debemos contemplar la necesidad de regular las interacciones entre los diferentes agentes del proceso educativo desde un punto de vista igualitario. En este sentido tanto Celis y Zea (2017), como Fernández (2017), basándose en el constructivismo de Vygotsky (1978), afirman que esta construcción de aprendizajes se da de forma gradual, e involucra tres partes importantes del contexto, la interacción del momento, su contexto social, familiar, y la sociedad en general que lo rodea. Así pues, cuando el estudiante reconoce ser el constructor de su propio conocimiento, surgirá el aprendizaje significativo, construyendo nuevos conocimientos, partiendo de los conocimientos que había adquirido con anterioridad.

Pero no sólo debemos tener en cuenta la importancia de las interacciones mencionadas, sino también la importancia del contexto social en el que se aplica AC. En este sentido constatan García, Traver y Candela (2001) que la interacción social es el proceso por el cual las personas se influyen recíprocamente mediante el intercambio mutuo de pensamientos, sentimientos y reacciones. En cuanto a las formas de interacción en el aula García, Traver y Candela (2001) citan a Deutsch (1949) y las tres formas existentes de interacción del alumnado en el aula. Estos tipos de interacción son:

- La interacción competitiva: cuando el alumnado compite entre si para ver quién es mejor.
- La interacción individualista: cuando trabajan de forma individual para conseguir sus propósitos sin prestar atención a los demás.
- La interacción cooperativa: cuando el alumnado trabaja cooperativamente entre si, de forma que cada alumno/a está interesado/a tanto en su propio trabajo como en el de los demás.

Siendo esta última la que encontramos en los relatos de nuestros maestros y maestras.

Estos mismos autores (2001) resaltan lo que llaman la estructura de aprendizaje que es el conjunto de acciones y decisiones que los y las docentes toman con respecto al hecho educativo (Fergusson, 2018), y diferencian entre:

- Estructura de actividad: tipo de trabajo que va a realizar el alumnado. Pujolàs (2008) define por su parte la estructura de la actividad que es el conjunto de elementos y de operaciones que actúan como fuerzas que provocan un determinado movimiento, efecto o evolución, que regula aquello que el alumnado hace y cómo lo hace en el aula.
- Estructura de meta: finalidades y objetivos que persiguen individual y/o grupalmente. Es la forma en cómo van a conseguir esos objetivos propuestos.
- Estructura de recompensa: forma de valorar la actividad.
- Estructura de: quien controla y decide lo que se puede y no se puede hacer. Es el grado de autonomía del alumnado a la hora de decidir y organizarse.

Habiendo profundizado de forma gradual en las habilidades cooperativas, los orígenes, nomenclatura, tipos de interacciones y estructuras (Supeng, 2017) del aprendizaje cooperativo, creemos necesario resaltar un aspecto clave en el proceso relacional entre los agentes del proceso de E-A, como es la mediación (Lacuesta, Traver, 2018). En este sentido, debemos considerar la importancia de los roles de cada persona que participa en los procesos de aplicación del AC. A través del aprendizaje cooperativo encontramos otra forma de relación entre el maestro y el alumnado en la que el modo de guiar a este último es la mediación (Ferreiro, 2005) y fomentar la cohesión, inclusión y equidad entre éstos y éstas (Mayordomo y Onrubia, 2015).

El mediador es pues la persona, que al relacionarse con otros favorece su aprendizaje, estimula el desarrollo de sus potencialidades y corrige funciones cognoscitivas deficientes (Ferreiro, 2005). En referencia a la función mediadora del maestro, este autor resalta como funciones que éste debe cumplir:

- La reciprocidad: relación mutua entre mediador-alumno que participan en pos de un aprendizaje.
- La intencionalidad: tener claro qué se quiere conseguir y cómo ha de lograrse.
- El significado: que el alumnado encuentre sentido a esa tarea y por tanto, la haga suya.

- La trascendencia: ir más allá y crear un sistema de necesidades que muevan a decisiones posteriores.
- Sentimiento de capacidad o autoestima: despertar entre el alumnado el sentimiento de ser capaces de.
- La regulación de la impulsividad: pensar antes de actuar.

Una vez analizados algunos aspectos teóricos necesarios para dar sentido a los relatos de este informe de tesis, continuaremos con la fundamentación teórica encaminada a esclarecer cuáles son las resistencias que encuentra el profesorado que decide abandonar la metodología después de su aplicación. Para ello analizaremos las;

2.5.3 FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO A PARTIR DE SU APLICACIÓN

Como toda metodología, a pesar de los muchos aspectos positivos relatados anteriormente, también debemos contemplar aspectos de la metodología que desde un punto de vista de la aplicación práctica, puede dificultar llevarla a término teniendo en cuenta los ámbitos de aula y centro, contexto social y marco institucional. Es por ello que analizaremos estos ámbitos a continuación.

2.5.3.1 APLICACIÓN EN EL CENTRO Y AULA

En la aplicación práctica del aprendizaje cooperativo encontramos la necesidad de romper las estructuras de aula en el momento de la aplicación de la metodología. Si nos referimos a las estructuras de aprendizaje, no podemos obviar el clima de aula como factor indispensable facilitador del aprendizaje cooperativo. Para García, Traver y Candela (2001) el clima de aula es el factor básico para crear las condiciones mínimas de comunicación e interacción positiva, fomentando el respeto y la participación. Para ello proponen:

- Para que exista una autentica interacción dialógica el alumnado debe estar implicado en el escenario del aula y se sientan respaldados por los compañeros y el profesor.
- El profesor debe sustituir su rol tradicional autoritario por otro que denominan de “ayuda no directiva”, adquiriendo el rol de facilitador del aprendizaje.

- El cumplimiento de objetivos curriculares, la organización del trabajo en clase, normas claras, compartidas y consensuadas... son totalmente compatibles con el aprendizaje cooperativo y por tanto con el desarrollo moral del alumnado.

Por tanto, en un ambiente de aula poco estructurado, se favorecen las interacciones antes mencionadas entre el alumnado, ayudando en su desarrollo personal (Herrera, 2017).

Seguido a las estructuras de aprendizaje en el aula y el clima de aula cabe resaltar la importancia del grado de cooperatividad entre el alumnado. Siguiendo a Pujolàs (2008) el aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas: potencia el aprendizaje de todos los alumnos/as (Chen, 2018), desde los que tienen más handicaps para aprender, hasta aquellos que no los tienen. Además de aprender los contenidos, el aprendizaje cooperativo facilita el aprendizaje de actitudes, valores y normas. Facilita la participación activa de todo el alumnado en una interdependencia positiva, que significa que todos los miembros de un grupo cooperativo estén interesados al máximo por el aprendizaje de sus compañeros y compañeras (García, Traver y Candela, 2001; Celis y Zea, 2017). Contribuye a crear un clima mucho más favorable para el aprendizaje y favorece a mejorar las relaciones entre el alumnado, siendo éstas más intensas y de mayor calidad.

Pero para constatar esa cooperatividad, nos centraremos en los grupos cooperativos en sí. Gavilán y Alario (2010) proponen en la formación de los grupos cooperativos, dotarlos de cierta heterogeneidad. Destacan que la cooperación es efectiva, en la medida que el alumnado pueda expresarse y defender sus criterios. Estos autores (Gavilán y Alario, 2010) afirman que la diferencia de niveles cognitivos dentro del grupo crea controversias. Las controversias entre el alumnado y entre cualquier grupo de personas obligan a reestructurar sus razonamientos y a buscar nuevas formas de expresión y argumentación de aquello que se pretende defender, incrementando los aprendizajes a través del intercambio mutuo a modo de desafío cooperativo (Doria, 2017).

Un aspecto que encontramos relevante es la importancia de las relaciones entre los distintos agentes del proceso de E-A cuando se aplica aprendizaje cooperativo. Citando a García, Traver y Candela (2001) referenciaremos el papel del docente respecto a la comunicación como herramienta y a la relación con su alumnado, así como la relación entre el propio alumnado:

La relación profesor/alumno y la relación entre alumnos/as se considera [...] una relación entre personas, ya que todos sabemos, educa más un profesor por lo que es como persona que por lo que sabe. Por tanto la educación [...] es también comunicación personal [en donde todos los agentes que intervienen] ponen en común [...] su acontecer personal y existencial.

Siguiendo a Gavilán y Alario (2010) mencionaremos que existen diferentes métodos para trabajar cooperativamente, los cuales permiten en palabras de Bonals (2000):

(El aprendizaje cooperativo y los métodos para llevarlo a cabo) tienen una función socializadora y pone al alumnado en condiciones óptimas para que los alumnos y alumnas mejoren las habilidades sociales y aprendan a compatibilizar sus conveniencias con las necesidades de los demás.

Es por esto que Johnson y Johnson (2014) inciden en la necesidad de crear lo que denominan grupos cooperativos eficientes y diferencian entre:

- Grupo de pseudoaprendizaje: en donde a pesar de estar el alumnado agrupado, no hay interés en la tarea común y en donde todavía hay competencia entre los miembros del grupo.
- Grupo de aprendizaje en aula tradicional: en donde la tarea está excesivamente estructurada y no permite interacciones en equipo. Algunas/-os miembros vagan y otros se sienten explotados.
- Grupo de trabajo cooperativo: se agrupa al alumnado y además les gusta hacerlo. Además creen en el éxito gracias a todo el grupo.
- Grupo de trabajo cooperativo de alto rendimiento: este tipo de agrupamiento tiene mucho éxito. Aúna todas las características cooperativas y además supera todas las expectativas de los miembros del grupo.

Debemos abordar un aspecto muy relevante en la aplicación del AC: la evaluación. Por lo que respecta a la evaluación del método cooperativo Orsini (2012) y

Ferreiro (2005), proponen por un lado analizar la parte académica, y por otra la parte social y grupal. Propone para la parte académica:

- Trabajar con el enfoque de la evaluación continua.
- Evaluar no sólo conocimientos, sino también habilidades, actitudes y valores.
- Emplear distintos tipos de preguntas, abiertas o de ensayo, de diferentes clases, según el proceso mental que exijan.
- Emplear diferentes instrumentos y estrategias para recabar evidencias de aprendizaje en cuanto a evaluación académica o individual.
- Así como emplear recursos que permitan la evaluación de las habilidades que se propone desarrollar en el alumnado como las escalas valorativas, las listas de control y los archivos anecdóticos.

Por otra parte, está la evaluación de la parte social y grupal:

- Resolver la evaluación de actitudes y valores utilizando la observación, los recursos anecdóticos, el diálogo, la entrevista o la resolución de casos, ayudan a emitir un juicio de valor.
- Confeccionar instrumentos de valoración propios teniendo en cuenta la metodología utilizada en el aula.

Además de estos aspectos, se debe evaluar el trabajo en grupo cooperativo, no como un componente más, sino como un componente que engloba los dos anteriores.

Otro aspecto que debemos abordar es la atención al alumnado con NEAE (necesidad específica de apoyo educativo). Si seguimos las orientaciones de (Durán, 2014), la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo debe realizarse dentro del aula, para construir reflexivamente el conocimiento de forma compartida. Pero llevar a cabo el aprendizaje cooperativo para incluir a todo el alumnado no es algo que se pueda improvisar (La Prova, 2017), por eso, citando a esta autora (2017, p. 10, 11), y teniendo en cuenta las aportaciones previas de Gozávez, Traver y García (2011), enumeraremos las principales modalidades de aplicación del AC:

- *Structural Approach*. Centrado en el trabajo por estructuras. Ideado por Kagan (1992).
- *Learning Together*. Basada en la interdependencia positiva, responsabilidad individual y de grupo, interacción cara a cara habilidades sociales y evaluación grupal e individual de Johnson y Johnson (1975).

- *Group Investigation*. Basada en el deseo de conocer. Ideada por Sharan y Sharan (1998).
- *Complex Instruction*. Centrada en los roles dentro del grupo, en la que cada miembro aporte una parte indispensable, evitando así el monopolio en los grupos. Ideada por Cohen (1999).
- *Student Team Learning*. Ideada por Slavin (1990). Sistema basado en la motivación intrínseca y la comparación entre grupos.

En referencia a La Prova (2017) y Ojeda (2017), el aprendizaje cooperativo da respuesta a la totalidad del alumnado, incluido el alumnado que presenta NEAE porque y siguiendo a La Prova (2017), el grupo reducido cooperativo expone y protege al mismo tiempo, ya que por un lado prevé roles y tareas individuales, de modo que nadie puede sustraerse al compromiso común, y por el otro lado garantiza tanto la ayuda como la aceptación de las dificultades. Por tanto es una herramienta útil para la atención a la diversidad en el aula (Villarrubia, 2017; Klavina, 2014).

2.5.3.2 APLICACIÓN RESPECTO AL CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL

Gather (2004) afirma en referencia a la cooperación en marcos generales y refiriéndose a la cooperación entre docentes; que las culturas de cooperación propician el liderazgo cooperativo, en donde cada individuo se concibe como una unidad importante del sistema y participa activamente en su desarrollo, desarrollando la verdadera educación inclusiva.

Esta perspectiva compromete al profesorado a implicarse activamente en posibilitar oportunidades de aprendizaje que reconozcan el derecho de aprender que tiene cada estudiante. Esta cultura inclusiva enfrenta el desafío de reestructurar el pensamiento excluyente (generalizado) de los docentes.

(Mellado, Chaucono, Hueche, y Aravena, 2017, p. 3)

Estas palabras son extrapolables a la sociedad en general y al trabajo que se realiza en las aulas, no sólo entre docentes, sino también entre todos los agentes que participan en el intercambio comunicativo en educación, para evitar la desigualdad en materia educativa (Duk y Murillo, 2017, p. 12). La importancia de la comunidad educativa para llevar a cabo dinámicas cooperativas en el aula, cobra especial relevancia.

Cabe pues referirse a lo que definen García, Traver y Candela (2001) como una situación social cooperativa en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones y los logros de sus objetivos, de tal manera que un alumno alcanza sus objetivos, solamente si los y las compañeras con las que trabaja alcanzan también los suyos.

Además del contexto social, debemos tener en cuenta la importancia del marco institucional en el que se aplica el aprendizaje cooperativo. Éste va más allá de la propia institución escolar ya que en ocasiones inciden directamente los equipos directivos, así como la normativa vigente.

El sentido del cambio institucional al que apuntamos, pasa por crear un marco legislativo y un currículum a partir de este, más abierto y flexible, donde los equipos directivos lideren el cambio metodológico, en nuestro caso basado en AC, desde una perspectiva dialógica (Freire, 1970) y realmente inclusiva (Pujolàs, 2012; La Prova, 2017). El objetivo a cumplir es la creación de una escuela más comprensiva, y a lo que debemos añadir crítica (Habermas, 1988), donde las decisiones no sean jerárquicas, sino cooperativas, en un ambiente de decisiones horizontales basado en el diálogo, la crítica constructiva y la construcción compartida del proceso educativo. En definitiva, creando una escuela, que sin dejar de ser compleja (Escalera, 2014), sea cada vez más humana.

Para finalizar, Pujolàs (2008) señala la importancia del aprendizaje cooperativo y sus ventajas basándose en estudios de Coll, Ovejero, Parrilla, Johnson, Johnson y Holubec y Stainback; sirviendo esta propuesta como forma de concluir todo lo explicado anteriormente:

- Las experiencias en aprendizaje cooperativo favorecen el establecimiento de relaciones mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo.
- Estas actitudes positivas se extienden a la relación que el alumnado mantiene con el profesorado.

- La organización cooperativa de las actividades conforma un rendimiento superior al obtenido mediante el aprendizaje competitivo e individualista, aumentando la productividad de los participantes.
- Las estrategias cooperativas favorecen el aprendizaje de todo el alumnado sin excepción.
- Los métodos de enseñanza cooperativos favorecen la aceptación de las diferencias y respeto por todas las personas.
- El aprendizaje cooperativo aporta nuevas posibilidades al profesorado: permite la atención personalizada del alumnado y la entrada de personas externas al aula, que trabajan conjuntamente con el profesor/a tutor/a del área correspondiente.

Por tanto, para concluir este bloque teórico, cabe resaltar las cualidades del aprendizaje cooperativo a modo de definición, en una de las definiciones más potentes publicadas recientemente:

El trabajo cooperativo facilita las relaciones sociales positivas, la igualdad de oportunidades y el aprendizaje de calidad para todo el alumnado del aula. Pero además contribuye a mejorar contenidos a trabajar en la escuela como aprender a planificar, a argumentar, a debatir, a decidir, a organizar, a negociar y también a favorecer la participación colectiva, interactiva, activa de todos los miembros del grupo.

(Castro, Lata, 2017, p. 2)

2.6 ANTECEDENTES TEÓRICOS: INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Este último apartado de la fundamentación teórica está orientado a la realización de un análisis de las principales investigaciones encontradas en torno al aprendizaje cooperativo en las bases de datos, comprendidas entre 2008 y 2018.

Analizaremos los principales informes de tesis y artículos encontrados en las bases de datos: TESEO, DART, OPEN ACCESS AND DISSERTATIONS, SCOPUS y ERIC, ordenadas según orden cronológico. El análisis de las investigaciones se organiza siguiendo los siguientes bloques en relación al aprendizaje cooperativo: *desarrollo profesional docente, la innovación educativa, la pedagogía crítica y la atención a la diversidad.*

En el bloque dedicado al *desarrollo profesional docente*, describimos estudios acerca del desarrollo profesional en relación con la metodología cooperativa. Mediante la clasificación de algunos estudios previos relevantes para nuestra investigación, podemos entender la relación que guarda nuestro estudio en materia de desarrollo profesional docente mediante el AC.

Por otra parte, en el bloque dedicado a la *innovación educativa*, incluimos estudios relevantes en relación con nuestra investigación que nos ayudan a enmarcar y entender la visión innovadora que se desprende de los relatos, en relación al aprendizaje cooperativo.

Posteriormente, en el bloque dedicado a la *pedagogía crítica* y aprendizaje cooperativo analizamos diferentes trabajos que se centran en la visión crítica que supone la aplicación del AC en las aulas. Esto permite relacionarla con nuestro estudio y la visión crítica de los maestros y maestras participantes.

Por último, el cuarto bloque se dedica a estudios basados en la atención a la diversidad en relación con el AC. Se hace necesario hacer hincapié en antecedentes teóricos relacionados con la atención a la diversidad mediante la metodología cooperativa, ya que los maestros y maestras participantes en el estudio, hacen especial referencia a ello.

De esta manera, podemos situar nuestra investigación en el contexto de las investigaciones previas ya realizadas, con la metodología cooperativa como principal elemento de estudio.

2.6.1 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El primer estudio que vamos a describir es el estudio de Ernst (2011). En él se indaga en las dinámicas de cooperación en el aula de formación inicial docente, como estrategias de enseñanza aprendizaje en un contexto de innovación hacia una pedagogía centrada en el estudiante. Se utilizan metodologías participativas y estrategias que permiten la inclusión educativa. Los participantes son estudiantes del área de educación. Entre los resultados se obtiene que los procesos académicos no pueden separarse de los procesos sociales, por lo que sólo en la conjunción de éstos se formará al alumnado como verdaderos profesionales de la educación.

Otro artículo que consideramos relevante en esta materia es el de León et al. (2011). En este, a partir de sus conclusiones se muestra un cambio en la concepción de la formación inicial del profesorado. Esto significa que los maestros pasan a entender la educación como formación integral y valoran métodos alternativos, tales como el aprendizaje cooperativo -para promover el desarrollo de competencias intelectuales y habilidades sociales-, el desarrollo de estrategias de comunicación y el crecimiento personal del alumnado. Los autores analizaron las relaciones entre el aprendizaje cooperativo y ciertas propuestas didácticas relacionadas con la formación del profesorado; el contenido curricular de los cursos para obtener los certificados oficiales de postgrado de enseñanza necesarios para ejercer la profesión docente en las escuelas secundarias; el currículum que los alumnos cursan en la escuela secundaria superior obligatoria y opcional; y los efectos positivos del aprendizaje cooperativo en el aula sobre variables académicas, emocionales y sociales. En cuanto a resultados, señalan que el aprendizaje cooperativo siempre debe incluirse en la formación inicial del profesorado debido a sus relaciones con los objetivos educativos actuales y porque es una herramienta útil en el aula. Introducir el AC en la formación profesional de maestros y maestras que utilizan el aprendizaje cooperativo, promueve el desarrollo de competencias intelectuales y habilidades profesionales, el desarrollo de estrategias de comunicación y el crecimiento personal del alumnado.

Siguiendo con el AC y *desarrollo profesional docente*, encontramos unos años después, la tesis realizada por Prastyo (2017). En su estudio *Effects of cooperative learning on student teacher's communicative competence in Indonesia*, demuestra los beneficios de la aplicación del AC en los procesos comunicativos entre docentes, investigadores y formadores docentes. En este estudio se indagó sobre si el AC tiene

influencia directa sobre la competencia comunicativa en docentes de Indonesia. También tenía como objetivo explorar las percepciones de los estudiantes docentes sobre la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula de inglés como lengua extranjera de Indonesia. Se desarrolló un estudio de investigación cuasi-experimental para responder a las preguntas de investigación. Participaron en el estudio sesenta y un estudiantes de segundo año (25 en la clase experimental y 36 en la clase de control) en un instituto privado de formación de docentes. Se utilizó un diseño de grupo de prueba pretest - prueba postest. Una clase experimental recibió instrucción a través del aprendizaje cooperativo y la otra actuó como grupo de control. Los datos se recopilaban mediante entrevistas orales, cuestionarios, diarios de aprendizaje y entrevistas grupales. Se analizaron tanto los datos cuantitativos como los cualitativos. Del estudio se extrae la conclusión de los beneficios de la aplicación del AC por su contribución significativa en docentes, investigadores y formadores docentes.

Este mismo año Fausnaugh (2017) demuestra que maestros de primaria, secundaria y universidad, tienen las mismas percepciones en cuanto a la aplicación del AC en sus niveles educativos. Este estudio cuantitativo, tenía como objetivo encontrar posibles diferencias en las percepciones hacia la implementación del aprendizaje cooperativo en cuanto a expectativas de éxito y las prácticas actuales de enseñanza entre los maestros y maestras, utilizando el cuestionario de implementación de aprendizaje cooperativo (CLIQ). La muestra la componían 60 maestros de primaria, 44 de escuela intermedia y 45 de secundaria de escuelas públicas de Ohio. Los resultados muestran que los maestros objeto de estudio de diferentes niveles educativos, tienen las mismas percepciones hacia la metodología cooperativa y las prácticas actuales de enseñanza.

Por otro lado, el objetivo principal del estudio de Vallet-Bellmunt (2017) es el análisis de las relaciones entre el aprendizaje cooperativo y la percepción del estudiante de aprender a través del AC y su rendimiento académico, desde la visión docente. El marco de análisis consiste en una actividad realizada en una muestra de 319 casos. Para lograr el objetivo, en primer lugar el concepto de aprendizaje cooperativo se operacionaliza en cuatro dimensiones: la interactividad con sus compañeros, la interactividad con el maestro, el compromiso y el aprendizaje activo. De sus conclusiones extraemos la importancia del AC más allá del ámbito académico, ya que también lo es para el futuro del estudiantado en el mundo laboral.

Buchs et al. (2017a), por su parte, en su artículo, tiene como objetivo documentar los desafíos de la implementación del AC en la escuela de primaria,

basándose en las creencias de los maestros con respecto a la metodología, así como las dificultades de las que informan los maestros y maestras. Los resultados indican que las estrategias de instrucción más frecuentes informadas son las tradicionales, como la supervisión colectiva por parte del docente y el trabajo individual. El uso de éstos está particularmente asociado con las creencias del maestro de que el aprendizaje se deriva del conocimiento entregado por el maestro. En general, esta investigación describe que los participantes no perciben el aprendizaje cooperativo como fácil de implementar; más del 40% lo introduce ocasionalmente y solo el 33% lo usa de manera rutinaria. Algunos maestros informaron que están particularmente incómodos al incorporar el aprendizaje cooperativo en el currículo, encontrar el tiempo necesario para el aprendizaje cooperativo y evaluar a los alumnos cuando utilizan el aprendizaje cooperativo.

Por último, destacamos el artículo de Fergusson (2018) en el que se destaca al aprendizaje cooperativo como metodología, aunque se muestra como una metodología poco utilizada. El estudio demuestra que rol del maestro es crucial para poder apoyar la participación de los estudiantes en el aula de primaria a fin de mejorar su aprendizaje y son las prácticas pedagógicas de los docentes las que ayudan a desarrollar estos hábitos de trabajo cooperativo. Esta investigación analiza el papel del profesorado que aplica AC y concluye que la formación y actitud en su aplicación son claves para una buena implementación en las aulas. De este estudio se desprende la idea de la necesidad o no del uso del AC en las aulas de los maestros y maestras participantes.

2.6.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Creemos importante este subapartado, ya que nuestra investigación, a partir de las vivencias de cada participante, tiene un gran componente de innovación educativa. No sólo por la elección de la puesta en valor o no del aprendizaje cooperativo como tal, sino por la riqueza que aportan las distintas voces de los maestros y maestras en relación a la metodología. El AC se muestra como una innovación educativa que conlleva cambios en el aprendizaje del alumnado y del resto de la comunidad educativa. Responde a necesidades del alumnado, y a su vez debe ser una metodología eficaz, eficiente y potenciar que sus resultados sean transferibles a la comunidad educativa que contextualiza los procesos de E-A.

En las entradas que hemos clasificado como *innovación educativa*, encontramos disparidad de resultados, especialmente en la premisa de si el AC influye o no en la mejora de resultados del alumnado.

Gutiérrez (2012), muestra en su investigación un total de 8 estudios sobre el aprendizaje autorregulado. Este se refiere al proceso de origen social, a través del cual, los estudiantes, de manera activa e intencional, regulan sus cogniciones, afectos y comportamientos para alcanzar metas en el contexto académico. Estos estudios se agrupan en dos tipos: por una parte, respecto a la generación de conocimiento se aportan una serie de conclusiones sobre la relación entre diferentes tópicos del aprendizaje autorregulado, el desempeño, rendimiento y el potencial creativo. Y por otra, respecto a la intervención en centros educativos se aportan conclusiones sobre la implementación de programas de entrenamiento, tanto mediante metodologías individualizadas como cooperativas. En sus resultados, este estudio, aporta a la comunidad educativa que los programas dirigidos al desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado de tipo individualizados son efectivos en la mejora del rendimiento y desempeño escolar. Pero, la implementación de técnicas cooperativas no genera un mayor rendimiento en los estudiantes que la utilizan. La elección de este estudio como relevante para nuestros antecedentes teóricos, se debe a la similitud en sus planteamientos iniciales, en la que la eficiencia y eficacia del AC no se da por hecho en ningún momento, y es la propia investigación la que revela la importancia o no de la metodología en relación a los problemas de investigación planteados.

Entre otras investigaciones que resultan interesantes para nuestro estudio, destaca la de Polo (2011) que estudia el impacto del AC en todos los agentes implicados en procesos de acoso escolar, y hace su aportación en la relación de la metodología cooperativa mediante la técnica de Jigsaw con víctimas, acosadores y observadores, en alumnado de 5º y 6º de primaria. La existencia del bullying o acoso escolar, no puede obviarse de la realidad de nuestros centros docentes. Este estudio, supone un giro en el enfoque del aprendizaje cooperativo como metodología. En este estudio no se utiliza la metodología desde el ámbito puramente académico, sino que se aborda desde el plano social. Mostrando una metodología capaz de ser útil en la resolución de conflictos surgidos más allá del plano académico.

Por otra parte, destacamos el estudio de Chambers (2013). Mediante un estudio de caso, ofrece una perspectiva de cambio como alternativa de innovación pedagógica y concluye que es posible el cambio pedagógico escolar, sólo si se crea un espacio que

permita una discusión auténtica. En este sentido, nuestra investigación pretende indagar, entre otros aspectos, en los contextos en los que se genera el aprendizaje cooperativo, para así poder entender la realidad de cada maestro o maestra participante y el por qué decide seguir aplicando o no la metodología cooperativa.

Destacaremos el artículo de Moliner et al. (2012) en el que se presenta un estudio que describe el diseño, validación y puesta en práctica de un análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la escala de actitudes en talleres de habilidades cooperativas. Participaron 306 de los 332 estudiantes matriculados en la asignatura Fundamentos del Marketing en el curso 2014-2015. Los resultados desvelaron la sensibilidad del alumnado hacia el aprendizaje cooperativo. La riqueza de este estudio en cuanto a la aportación que hace a nuestra investigación, es en primer lugar la variante del lugar, ya que está realizado en la provincia de Castellón (UJI), así como su temática; y en segundo lugar, su aportación crítica en cuanto que demuestra que la metodología cooperativa, puede aplicarse en todo tipo de áreas, etapa o ámbito, en este caso universitario, rompiendo barreras que puedan surgir de estereotipos e incluso prejuicios sobre la aplicación del AC.

Otro artículo, el de Gillies (2016), muestra como el aprendizaje cooperativo es ampliamente reconocido como una práctica pedagógica que promueve la socialización y el aprendizaje entre los estudiantes desde la etapa infantil hasta nivel universitario, en las diferentes áreas. Su estudio concluye como el aprendizaje cooperativo involucra al alumnado para trabajar juntos, logrando objetivos comunes o tareas de grupo completas. La investigación se centra en los elementos clave que contribuyen a su éxito y el papel que desempeñan los profesores en el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes al implementar AC como práctica pedagógica en sus aulas.

Park et al. (2013), en su estudio analizan el uso del aprendizaje cooperativo en las aulas y si este promueve el logro académico, las habilidades de comunicación, la resolución de problemas, las habilidades sociales y la motivación de los estudiantes. Dado que el estudio se realiza en Tailandia, se considera que el aprendizaje cooperativo como concepto educativo occidental puede ser ineficaz en contextos culturales asiáticos. El objetivo del estudio es investigar la utilización de técnicas de andamiaje para el aprendizaje cooperativo en las clases de matemáticas de la etapa de primaria de Tailandia. En el estudio encontramos un diseño de programa de capacitación de maestros para fomentar la implementación del aprendizaje cooperativo de maestros de escuelas primarias de Tailandia. Los maestros participantes en este programa

experimental son dos. La duración es de una semana y media. Después estos maestros implementan estrategias de aprendizaje cooperativo en sus clases de matemáticas a lo largo de seis semanas. Los resultados indican que la dificultad o el fracaso de la implementación del aprendizaje cooperativo en la educación de Tailandia puede no derivarse directamente de las diferencias culturales. En cambio, sí indica que la cultura tailandesa puede fusionarse de manera constructiva con el aprendizaje cooperativo a través de un programa de capacitación de maestros y prácticas de técnicas de andamiaje en la escuela primaria de Tailandia.

Es Johnson et al. (2014) quienes en su artículo diferencian entre aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista, el cual nos aporta una visión clarificadora que permite enmarcar el AC como metodología activa, respecto a otras metodologías, dentro de la escuela actual. El artículo muestra cómo el aprendizaje cooperativo es un ejemplo de cómo la teoría validada por la investigación se puede aplicar a la práctica en el aula. El artículo hace hincapié en la interdependencia social.

La investigación de Camilli (2015), en la que se demuestra la fiabilidad del AC respecto al aprendizaje individual. El objetivo general del estudio fue comprobar estadísticamente si el aprendizaje cooperativo es eficaz como metodología de aprendizaje cuando se compara con el aprendizaje individual en el rendimiento académico de estudiantes universitarios y en qué condiciones. Se seleccionaron un total de 90 estudios de 3.744, y se concluyó que la magnitud del efecto global sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios es positiva a favor del aprendizaje cooperativo frente al aprendizaje individual. Por tanto, concluyeron que cuando de innovación educativa se trata, las metodologías de enseñanza, como el AC, son el eje fundamental para el cambio.

El siguiente estudio que nos ocupa es el de Wachiunny (2015a). Los participantes de este estudio fueron 60 estudiantes de educación en inglés en la Universidad Jambi. Se dividió a los alumnos y alumnas en dos grupos. Uno experimental y otro de control. Los alumnos del grupo experimental y de control leyeron los mismos textos. En el grupo experimental, los estudiantes utilizaron aprendizaje cooperativo. En el grupo de control, los estudiantes utilizaron un aprendizaje convencional. Se administraron una prueba previa y una prueba posterior para medir la comprensión de los estudiantes antes y después de las clases de lectura en ambos grupos. Se realizaron análisis estadísticos para comparar las puntuaciones medias de la clase de lectura del grupo experimental y la clase del grupo control. Destacamos

de sus conclusiones, los beneficios que se extrajeron a partir del análisis de la aplicación del AC respecto a metodologías convencionales en la comprensión lectora.

Por otra parte, destacamos la investigación de Pegalajar (2015) en la que se analiza la percepción de los estudiantes sobre el uso de la rúbrica como una herramienta de evaluación basada en el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias en el alumnado. Los participantes en el estudio son alumnado del grado de educación primaria, de la asignatura de “Evaluación y Diagnóstico diferencial de los trastornos de la Audición y el Lenguaje” de la Universidad de Murcia. El alumnado fue definido como agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aplicó AC en grupos de cinco alumnos lo más heterogéneos posible. El modelo de rúbrica utilizada para la evaluación de las prácticas se organizó a partir de tres ámbitos: presentación escrita, exposición oral y trabajo grupal y organización del tiempo. Se evaluó el estudio mediante un cuestionario-escala tipo Likert de 30 ítems. Los resultados demostraron percepciones desfavorables del alumnado al cuestionar la incidencia del uso de la rúbrica para la evaluación de trabajos cooperativos en cuanto a habilidades investigativas, trabajo autónomo y liderazgo. Por su parte mostraron resultados favorables en cuanto al uso de la rúbrica en trabajos cooperativos para favorecer la disposición hacia el éxito del alumnado, la capacidad de aprender y generar nuevas ideas.

Taveras (2016), por su parte, realiza un estudio en el que se indaga la efectividad del AC sobre la creatividad. El estudio se llevó a cabo en la república Dominicana y en un contexto social y educativo donde existían carencias importantes en cuanto al conocimiento y tratamiento de la cooperación y estimulación de la creatividad. La metodología utilizada es un estudio de caso con el objetivo de profundizar en el conocimiento. En primer lugar, analiza las creencias y actuaciones en el aula de educación primaria y secundaria, sobre la creatividad y el trabajo cooperativo, y segundo lugar, la relación existente entre la cooperación y el índice de creatividad. Los resultados demostraron que la efectividad de los grupos cooperativos sobre el índice creativo.

Siguiendo con estudios que hacen su aportación a nuestra investigación desde la innovación educativa, encontramos la tesis de Atxurra (2016). Este estudio está dirigido a cubrir dos deficiencias en el ámbito de la investigación sobre la metodología como es la necesidad, por un lado, de entender las condiciones bajo las cuales los docentes son capaces de emprender y llevar a cabo con éxito prácticas docentes innovadoras como el

AC, y por otro, disponer de un instrumento válido y fiable para medir el grado de aplicación del Aprendizaje Cooperativo. Los resultados de esta investigación revelan mecanismos de intervención y planes de actuación docente efectivos y favorecedores en cuanto a procesos de autoevaluación, sobre el modo de estructurar las actividades cooperativas con el alumnado.

Es el estudio de García (2016), en el que se aborda el AC y sus beneficios metodológicos en la disciplina de música desde una parte A basada en el marco teórico, y una parte B basada en la aplicación práctica: que aborda el aprendizaje cooperativo, el perfil del profesor, la senso-percepción y conceptos emergentes. Conjuntamente con otros estudios como el de Pérez (2015) quien utiliza una metodología basada en un enfoque cualitativo-interpretativo, un modelo procesual de la investigación-acción en el aula y el aprendizaje cooperativo como dinámica apropiada para la práctica dramática, así como la modalidad didáctica idónea para la educación basada en competencias: las tareas complejas y los proyectos compartidos. Wachiunny (2015b), ya analizado en este mismo apartado o Buus (2015) quien combina en su estudio el aprendizaje basado en problemas, la investigación-acción y el AC del área del aprendizaje en red, Archondo (2014), quien realiza una metodología constructivista con un enfoque progresista y Hole (2014) quien siguiendo un modelo cooperativo diseña un método de trabajo-investigación como espacio en el cual los profesores Ciencias Sociales pueden interactuar para la selección de recursos TIC. Todos estos autores y autoras analizan la influencia del aprendizaje cooperativo con la música, dramatización, comprensión lectora y TIC; a partir de sus estudios se obtiene la conclusión que la aplicación del AC es beneficiosa en todas esas áreas. Nuestra investigación, también intenta recoger la visión de diferentes áreas desde el aprendizaje cooperativo, ya que los maestros y maestras participantes, lo son de primaria, así como especialistas.

Enlazando con el anterior estudio de Taveras (2015), es Traver (2016) quien, en su estudio, analiza los factores de calidad en la evolución de un grupo de primaria de un colegio de zona rural, al que se le aplica la metodología cooperativa mediante el programa CA/AC. Sus conclusiones muestran la evolución del grupo en relación con la aplicación del programa. Por su parte, Jiménez (2016) analiza las prácticas de evaluación de los docentes de primaria, secundaria e infantil que implementan el mismo programa educativo inclusivo basado en el aprendizaje cooperativo, que Traver (2016): el CA/AC. Estos estudios cobran especial interés en relación a nuestra investigación, ya que Santiago Traver, es maestro participante en nuestra investigación.

En cuanto a estudios relacionados con la *innovación educativa*, que hacen su aportación a nuestra investigación, creemos importante destacar también el artículo de Piña et al. (2016) en el que podemos extraer de sus conclusiones, la visión que da la aplicación del AC respecto a nuevos enfoques de entender la educación, profundizando en la necesidad de cambio de modelo centrado en el individualismo. Han (2016), por su parte, explicita en su artículo que el aprendizaje cooperativo es un sistema de instrucción estratégica aplicada por muchos educadores de todo el mundo. De su investigación extraemos, a partir de sus resultados, que los investigadores sobre aprendizaje cooperativo han demostrado que el AC puede crear un ambiente de aprendizaje más interesante y relajado que otros métodos tradicionales.

Foldness (2016) en su artículo sobre Flipped classroom y AC, describe un estudio que compara la eficacia del aula invertida con la clase tradicional basada en la conferencia. En el estudio se investigaron dos implementaciones del aula invertida. La primera implementación no fue mediante el AC. La segunda implementación se organizó mediante actividades de aprendizaje cooperativo. Se creó un grupo de control. Se pasaron una prueba previa y una posterior antes del examen final. Los resultados fueron significativamente más altos para el grupo de aula invertida que para el grupo control que recibió clases tradicionales. En sus conclusiones muestra que la primera implementación, basada en el método tradicional, no fomenta activamente las interacciones entre el alumnado, mientras que la segunda, basada en el AC, sí.

Tal vez el artículo de Gillies (2016), realizado en Queensland (Australia). El método utilizado es una revisión de teorías que analizan el éxito del AC. En su artículo, muestra el aprendizaje cooperativo como una práctica pedagógica que promueve la socialización y el aprendizaje entre estudiantes desde la etapa infantil hasta lo equivalente a nuestro tercer ciclo de primaria. El propósito de su investigación es revisar los desarrollos en investigación y práctica sobre aprendizaje cooperativo y examinar los factores que ayudan a explicar su éxito. En particular, la revisión se centra en los elementos clave que contribuyen a su éxito y el papel que desempeñan los maestros en el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes al implementar esta metodología en sus aulas. El artículo concluye que el AC potencia en el alumnado el desarrollo del razonamiento individual, la resolución de problemas y el aprendizaje, mediante la labor docente basada en el desarrollo de las habilidades sociales, la capacidad de pensar, de razonar y de aprender.

Amores (2017), por otra parte, basa su aportación sobre el AC en la adaptación de éste a los tiempos actuales, a partir de la visión de 2.088 alumnos y alumnas sobre AC, mediante un análisis de los datos, de carácter cuantitativo y cualitativo. Éstos se obtienen a través de un cuestionario, durante 3 cursos consecutivos. El estudio concluye que la metodología cooperativa es beneficiosa y facilitadora de los procesos de E-A del alumnado. Estos procesos de E-A, no podrían entenderse sin relacionarse con la adquisición de las competencias básicas. Por ello, otro trabajo que creemos importante destacar es, la investigación realizada por Lampas (2017). La metodología de su investigación es un estudio de casos bajo la lógica de la investigación cualitativa para comprender las implicaciones del AC en el desarrollo social e intelectual de los estudiantes en el contexto de medicina, identificar los elementos que suponen mayor dificultad y determinar los factores contextuales que limitan y potencian su implementación, enfocándolo como una innovación curricular. La investigación concluye que el AC es una metodología que favorece el desarrollo de competencias, promueve la inclusión educativa y responde a la lógica de construcción social del conocimiento, realizada en el ámbito universitario.

Asimismo, la investigación de Ambreen (2017) analiza las actitudes cooperativas y no cooperativas del alumnado mediante el trabajo en grupo. El objeto de este estudio es explorar la naturaleza de la interacción del alumnado y sus percepciones al trabajar con otros. El objetivo principal consiste en analizar la naturaleza de las interacciones del alumnado en diversas estructuras organizadas por el profesor, explorar las percepciones del alumnado sobre el trabajo cooperativo e identificar diversos factores contextuales, sociales y culturales que pueden influir en las interacciones de éste; mediante la observación naturalista y entrevistas informales. El estudio concluye que el éxito de las interacciones sociales entre el alumnado a partir del trabajo cooperativo, depende del contexto social, educativo y cultural.

Por otra parte, destacaremos la investigación de Morellato (2017), la cual estudia la autonomía en los procesos de aprendizaje del alumnado dentro de los grupos cooperativos en la construcción de conceptos numéricos en alumnado de 6 a 8 años y que concluye que el AC permite a cada miembro del grupo reorientar la acción y asumir una parte de la construcción compartida del conocimiento. La metodología utilizada es la “Joint Action Theory in Didactics”. En cuanto a resultados, después de un período de trabajo inicial, esta nueva forma de estudio permite reorientar la acción colectiva y asumir una parte de la construcción del conocimiento compartida. Algunas de las

preguntas diseñadas en las entrevistas a los maestros y maestras participantes en nuestra investigación, están elaboradas en esta línea.

Encontramos otros estudios como el de Castillo (2017) que mediante un estudio transversal cuantifica y describe las competencias en capacitación de formación docente de las universidades españolas. Utiliza una hoja de registro de información para recopilar evidencia de sitios web institucionales y un cuestionario no estructurado como fuente de datos complementaria. Los resultados respaldan la afirmación que las actividades de capacitación docente son de calidad. Sin embargo, se identifican limitaciones significativas, como la falta de una orientación basada en la práctica y la falta de un plan coordinado para facilitar el aprendizaje reflexivo, cooperativo y transformador.

Por otra parte encontramos el estudio de Steward (2017). En este proyecto de investigación en el aula, se emplearon grupos cooperativos para determinar qué efecto tendrían sobre la comprensión de los estudiantes de química. Los y las estudiantes fueron asignadas a grupos heterogéneos según sus calificaciones de álgebra. Se utilizaron encuestas y observaciones de los maestros. Se realizaron pruebas al inicio y al final del estudio. Las puntuaciones de las pruebas se utilizaron para determinar el efecto que tuvieron los grupos cooperativos. Los resultados mostraron un aumento en la comprensión, un aumento significativo desde la prueba inicial a la posterior; pero, la actitud del estudiantado hacia la ciencia se mantuvo sin cambios.

En otras investigaciones, como la de Chang (2017), se destaca que, a partir de su estudio, no se constatan diferencias entre la aplicación de pruebas antes y después de la aplicación de la metodología. Por el contrario, Martorana (2017) en su estudio muestra la metodología cooperativa como alternativa al método tradicional, a partir del estudio de dos clases de 50 alumnos y alumnas, en las que se aplicó la metodología cooperativa en uno, y el método tradicional en otro. Sus resultados concluyen que el nivel mayor de adquisición de conocimientos, el aumento de los aspectos relacionados con la autodeterminación en el aula cooperativa, muestran las ventajas de un uso sistemático del aprendizaje cooperativo, incluso para el aprendizaje de habilidades transversales.

En cuanto a la aplicación práctica de la metodología cooperativa, destacamos el estudio de Osborne (2017) basado en cómo crear un acceso más fácil a la educación en campamentos de refugiados, mediante el aprendizaje autodirigido y el aprendizaje cooperativo. La metodología es el estudio de casos. Se proporcionan varios estudios de caso que demuestran que las personas sin una educación formal han podido buscar

información y enseñar por sí mismas. Además, se discuten estudios en los que se ha demostrado que los individuos buscan información de manera eficiente y se enseñan unos a otros. Concluye que personas sin formación pero con conocimientos de AC son capaces de autoformarse y buscar información de forma autónoma.

Pelle (2017) por su parte, sobre una muestra de 106 estudiantes que respondieron un cuestionario con 7 preguntas sobre la enseñanza de danés, investigó qué habilidades trabajaron más los estudiantes en las lecciones del idioma y qué dificultades tuvieron en esas lecciones. La investigación consta de una parte cuantitativa y otra cualitativa. Los resultados mostraron como el AC puede tener en cuenta el deseo de los informantes de cambiar la educación y el aprendizaje del danés.

Magen (2017) realizó un estudio con estudiantado israelí y cómo percibían 10 características de su entorno de aprendizaje en el aula: cohesión de los estudiantes, apoyo docente, participación, orientación en las tareas, investigación, cooperación, equidad, diferenciación, uso de computadoras y ética de los y las docentes. Los participantes fueron 1022 estudiantes de 33 clases, de 12 escuelas primarias y secundarias inmersas en las TIC en Israel. Los datos se recopilaban utilizando el inventario TROFLEI. El análisis del modelo de ecuación estructural (SEM) mostró que nueve características del entorno innovador, estaban relacionadas con el AC. Estas ideas, según las conclusiones, podrían hacer avanzar los procesos constructivistas y los métodos de enseñanza y llevar a los y las estudiantes a un aprendizaje cooperativo efectivo en un entorno de aprendizaje innovador.

Encontramos en el estudio de Segel (2017) la relación del AC con la innovación educativa, en la que el propósito del estudio es investigar la eficacia del enfoque de aula invertida, cuando se combina con el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo, en comparación con la de una clase tradicional mediante un estudio de caso. Se recogieron datos tanto cualitativos como cuantitativos. Se utilizó un método cuasi experimental de prueba previa y prueba posterior con un grupo de control. Los resultados mostraron que el rendimiento de las actividades y la cantidad de videos vistos fueron más efectivos para el rendimiento de los y las estudiantes en el aula invertida.

Abdulahi et al. (2017), por su parte enlazan con la temática anteriormente citada de Buchs et al. (2017b), en la que su propósito es mejorar el rendimiento de los estudiantes mediante la investigación-acción, para examinar la percepción de los estudiantes y profesores sobre el aprendizaje cooperativo, y así identificar los principales factores que afectan a la aplicación del AC e identificar las posibles

estrategias utilizadas para mejorar el AC en el ámbito universitario. Se recopilaron datos cuantitativos de 23 estudiantes a través de la observación y la discusión en grupos focales. En la selección de la población de la muestra, se empleó el muestreo disponible y los datos se analizaron mediante el uso de porcentajes, medias y tests. Los resultados revelaron que el aprendizaje cooperativo puede mejorar el rendimiento de los estudiantes si se lleva a cabo de manera bien organizada, mediante el uso de diferentes estrategias que ayudan a los y las estudiantes a asumir las responsabilidades.

Ya en 2018, destacamos el estudio de Kukkonen (2018) en el que se destaca la capacidad de construir un significado compartido entre compañeros y compañeras en cuanto a desarrollo social y lingüístico de los niños y niñas a través del dibujo. En el estudio se observó una clase preescolar de niños de 4 a 5 años durante ocho sesiones de juego de 1 hora. Durante cada sesión, a los niños se les presentó una variedad de materiales de dibujo y grandes superficies donde dibujar. No se impusieron restricciones sobre la cantidad de niños que podían participar ni sobre el tema de los dibujos. Los resultados revelaron que el dibujo en grupo puede entenderse a través de teorías del juego socio-dramático. Este estudio hace su principal aportación en cuanto a que tiene en cuenta la intersubjetividad entre el alumnado, clave en el desarrollo de dinámicas cooperativas, por lo que este artículo cobra importancia en nuestra investigación.

Por último, y en relación a la innovación a través de las TIC, Sáez et al. (2018) analizan el uso de la videoconferencia interactiva en el aula, el análisis de la práctica y las actitudes de los 37 maestros y profesores de varios países, en una primera etapa de la investigación. En una segunda parte, se analizan enfoques innovadores y el aprendizaje cooperativo a través de videoconferencia interactiva utilizando "Skype" en un aula de España. El estudio concluye que los maestros muestran actitudes positivas relacionadas con entornos educativos basados en videoconferencias interactivas. Estas muestran beneficios educativos relacionados con la competencia digital, los idiomas, el aprendizaje cooperativo y los contenidos interculturales. Además, se extrae que el aprendizaje basado en proyectos mediante videoconferencia interactiva permite la cooperación, la toma de decisiones sobre el uso del conocimiento y el intercambio de responsabilidades.

2.6.3 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Debemos clarificar la elección de los siguientes estudios y el por qué se han enmarcado en el bloque de la pedagogía crítica. Nuestra concepción acerca de la metodología cooperativa, hace referencia al cambio de paradigma educativo a partir del cambio metodológico en el aula, ya que es el AC el que permite interacciones entre todas las y los miembros de la comunidad educativa en los procesos de E-A desde el plano socio-educativo. Interacciones que el AC permite desarrollar contemplando los intereses de las personas implicadas en esos procesos de E-A, y que a su vez permite la crítica sistemática de los mismos, así como de todos los elementos que los contextualizan (curriculares, espaciales y personales.). Es por ello que consideramos el aprendizaje cooperativo como un metodología que permite la crítica en educación y el crecimiento personal a nivel individual y grupal.

En lo referente a lo que aportan estas investigaciones previas a nuestra investigación, estudios como el de Azorín (2018) muestran como el aprendizaje cooperativo es una herramienta metodológica capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan las personas. El objetivo del estudio es abordar su evolución conceptual y recoger los distintos elementos que componen la denominada estructura cooperativa, así como las técnicas, grupos y modelos que se han formulado en torno a esta temática. A su vez, se incide en la formación del profesorado en el método de aprendizaje cooperativo (MAC), así como reflexiona, desde una perspectiva crítica, sobre las ventajas que se derivan de la aplicación del AC en las aulas que favorece que se asuman responsabilidades, contribuye a la educación para la democracia y promueve el respeto por la heterogeneidad; y las resistencias que encuentran los y las maestras que lo aplican, como por ejemplo la tendencia a reproducir planteamientos didácticos vividos como estudiante o recibidos en la formación docente inicial, el uso desmedido de la competición como elemento motivador incluso en las actividades cooperativas o reticencias a un cambio de rol docente que se identifica con una pérdida del control de la clase.

Rivera (2014) en este artículo, relata su propia experiencia profesional, a través de un proceso formativo que va desde el aprendizaje cooperativo hasta la pedagogía crítica. El propósito principal al realizar este documento es dar cuenta de su personal visión en el manejo de alternativas diferentes a métodos tradicionales basados en la individualidad o la competición. El autor relata las fortalezas y debilidades encontradas

durante el proceso que va desde su inicio formal hace más de diez años, hasta las bases para su consolidación como alternativa de E-A, dentro de un paradigma basado en el enfoque social centrado en la pedagogía crítica. El autor concluye que la aplicación práctica del AC contribuye a la fundamentación metodológica de la pedagogía crítica, la cual permite el éxito educativo con un sentido social.

Peñalva et al. (2019) presentan en su estudio un modelo intercultural, como el más adecuado para gestionar la diversidad y formar a la ciudadanía crítica. Los objetivos de este estudio son definir qué son las metodologías activas como la cooperativa y la colaborativa, confrontarlas y definir su función en el marco de la formación del profesorado para la interculturalidad. En sus conclusiones afirman que el aprendizaje activo, autorregulado, constructivo, situado y social, derivado del AC, subyacen al constructivismo, el enfoque social y el enfoque dialógico, como base de una construcción pedagógica crítica.

Gozálvez et al. (2011) analizan, desde una perspectiva ética, la metodología y recursos didácticos del aprendizaje cooperativo, mediante la aplicación de una metodología hermenéutica crítica. En primer lugar, la investigación plantea los principios básicos del AC de acuerdo con la propuesta de los hermanos Johnson; en segundo lugar, hace una reflexión crítica acerca del modelo de Kagan, estableciendo la distinción entre habilidades sociales y morales. También analiza la conexión entre AC y Aprendizaje dialógico, y finalmente, argumenta a favor de la estrecha relación entre el AC y los valores fundamentales de una ética cívica democrática, como son la libertad, la solidaridad, la igualdad o el diálogo respetuoso. De los resultados se obtiene que el AC no sólo supone una metodología a la altura de una ética democrática, sino que es un modelo educativo que reúne magistralmente las aspiraciones de maduración cognitivo-intelectual y moral del alumnado en un contexto de colaboración y solidaridad.

Erbil (2017), en su estudio, determina que la metodología cooperativa tiene efectos significativos en los niveles de actitud democrática del alumnado. En la investigación se examinan los efectos de la aplicación del AC en relación a la actitud de los y las estudiantes hacia la democracia en una escuela primaria de tercero durante 8 semanas. Se aplica con un grupo experimental, y los métodos tradicionales se aplican a un grupo de control. En cuanto a los resultados encontramos una diferencia significativa y positiva en beneficio del grupo experimental, en la escala de actitud democrática. Concluye que el método de aprendizaje cooperativo tiene efectos significativos en los niveles de actitud democrática de los y las estudiantes. Y por tanto, si se aplica AC en la

etapa de primaria, se obtiene un alumnado más democrático que permita la construcción de una sociedad democrática.

Salmerón (2010), en su estudio explicita los efectos que puede generar la implementación de estrategias docentes basadas en el aprendizaje cooperativo en contextos de diversidad en el aula. La muestra fueron siete aulas, 4 de ellas de Educación Primaria y 3 de Educación Secundaria. Todas de centros públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía y la provincia de Granada. Mediante grupos de trabajo con el profesorado participante y durante un mes, se debatió y actualizó tanto la temática de la especificidad de la educación por competencias en las aulas, como la metodología cooperativa. También y durante ese mes se entrenó al alumnado en habilidades sociales para cooperar. El diseño de la experiencia fue cuasiexperimental con pretest y postest pero enmarcado en una metodología de investigación educativa, utilizando para la recogida de datos y su posterior análisis, procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos. Del estudio se concluye que incrementar la motivación hacia la generación de conocimiento y resultados colectivos, aumenta el rendimiento académico y el desarrollo competencial individual. Este estudio, muestra a través de los discursos de los maestros y maestras, las potencialidades del aprendizaje cooperativo como herramienta metodológica del cambio educativo en contextos donde la diversidad debe entenderse como una potencialidad y no como un handicap.

Barba et al. (2014) presentan en su artículo, la metodología cooperativa como una metodología social capaz de cambiar el enfoque pedagógico del profesorado y del alumnado. El estudio se centra en la asignatura de E. F. En él, se analiza el papel del docente cooperativo desde una perspectiva teórica y se reflexiona sobre su propia acción. En sus conclusiones muestran el AC como una metodología transformadora capaz de transformar la acción a partir de la reflexión colectiva. Para ello, los procesos de reflexión docente deben ser constantes y deben fomentar la reflexión del alumnado modificando sus roles en el proceso de E-A para que genere un clima de aula realmente democrático.

Rodrigo (2012) realiza un estudio en el que se muestra una estructura de aprendizaje alternativa, y crítica, a la tradicional, basada en el aprendizaje cooperativo. Su aportación reside en estudiar si la incidencia de una estructura de aprendizaje cooperativa va acompañada de un cambio en las expectativas mutuas que los estudiantes tienen de sus compañeros de equipo, y si este cambio en las expectativas mutuas incide en la motivación del alumnado para alcanzar el éxito educativo. Esta

investigación analiza las características de una estructura cooperativa basada en los procesos de E-A, así como la utilización del AC en el marco de una escuela inclusiva para todas y todos. El estudio concluye que el aprendizaje cooperativo es una alternativa a los métodos tradicionales que permite alcanzar el éxito educativo. Nuestra investigación, también contempla los procesos de éxito, no sólo del alumnado, sino de toda la comunidad educativa que esté inmersa en los procesos de E-A, por lo que este estudio cobra gran valor entre nuestra selección de antecedentes teóricos.

Por otro lado, Martín (2014) demuestra, a partir del estudio de la utilización del AC como práctica transformadora de las relaciones sociales del alumnado, como potencia el desarrollo de su autonomía. Como metodología, el AC es una potente herramienta socio-educativa que permite el crecimiento personal y grupal, así como el desarrollo del pensamiento crítico. Todo ello a partir de las interacciones generadas en el propio grupo y desde una perspectiva única. En la misma línea encontramos el estudio de Bueno (2014), en su estudio, realiza una investigación basada en experiencias de prácticas cooperativas de un grupo de 69 estudiantes, a lo largo 8 sesiones de 90 minutos. Se evaluó el proceso a partir de pre-tests y post-tests. El objetivo del estudio fue mostrar el AC como una metodología alternativa a otros métodos tradicionales, en una clara concepción crítica de la educación, en la que una metodología activa y participativa como es el AC, permite al alumnado potenciar los aprendizajes y a su vez favorecer su desarrollo personal. El estudio concluye que el aprendizaje cooperativo permite el desarrollo personal y profesional del alumnado.

Es el estudio de tesis de Arumi (2014) el que muestra la metodología como mediadora entre la cooperación y la competición a partir del deporte, cuya conclusión pretende romper entre la dicotomía competición/cooperación. Los participantes son su propio alumnado de la categoría infantil. El autor utiliza la escritura como un método de investigación para mostrar la relación entre cooperación y competición. Su aporte crítico reside en la visión de un entrenador cooperativo, quien basa su práctica en un enfoque constructivista en la educación que da a su alumnado, desde una perspectiva sociocultural, adaptando el AC al deporte como base de un proceso comunicativo, dentro de un contexto meramente competitivo.

Por su parte Epinoux (2014), cuestiona ciertas prácticas docentes y como alternativa, en sus resultados, ofrece la metodología cooperativa como potenciadora de la innovación pedagógica a partir de la crítica. Se trata de un estudio cualitativo enmarcado en un paradigma interpretativo u holístico, mediante un enfoque inductivo y

deductivo, que indaga sobre las habilidades sociales y los métodos interactivos para aprender. En su estudio analiza la competencia social y cómo ésta se muestra como base del cambio transformador en la escuela francesa. Slavin (2014a), por su parte, muestra en su estudio métodos y perspectivas teóricas sobre el aprendizaje cooperativo para educación primaria. Este artículo analiza los métodos y las perspectivas teóricas sobre el aprendizaje cooperativo en la etapa de primaria. Este trabajo explora diferentes perspectivas en las que el AC puede operar, y sugiere en sus conclusiones que la investigación es necesaria para avanzar materia de aprendizaje cooperativo.

Estos dos estudios, conforman un apartado crítico, que contempla también nuestra investigación. No se puede avanzar en educación si no se es, en primer lugar, crítico con la propia práctica y con la de los iguales, a partir del debate constante como generador de oportunidades y no de desencuentros. Por otra parte, debe haber espacios en los que poder aplicar el AC para poder comprobar y modificar la propia práctica docente. Por el momento, las escuelas son, por lo general, espacios llenos de resistencias al cambio, incluso cuando el equipo directivo está a favor de éste. Por lo que la autocrítica y la continua investigación se hacen necesarias para romper barreras a favor de la verdadera atención a la diversidad y la inclusión educativa en las aulas y centros escolares.

Hsiung (2014) en su estudio, hace referencia a las ventajas pedagógicas del AC. Sin embargo, si los equipos de aprendizaje cooperativo se vuelven ineficaces, estas ventajas se pierden. La muestra se obtiene de 42 estudiantes de segundo año de ingeniería mecánica asignados aleatoriamente al estudio. En los grupos, crean un grupo de control. La metodología y los resultados presentados en este estudio proporcionan la visión de que en aprendizaje cooperativo la evaluación de los procesos es clave, y en ellos se basa el objeto de este estudio.

Sharan (2015) concreta en su artículo que el aprendizaje significativo va más allá de lo que transmiten los maestros y maestras, ya que promueve la construcción del conocimiento de la experiencia de los alumnos, sentimientos e intercambios con otros estudiantes. Este punto de vista educativo lo extrae del análisis del enfoque constructivista del aprendizaje y de la perspectiva del aprendizaje cooperativo. La metodología de este estudio se basa en una recopilación de ideas, estudios y métodos que indican un cambio importante en cuanto a aplicación del AC.

También destacaremos el artículo de Stevhan (2017) en el que se aborda el tema de la formación de los maestros y maestras en AC, y como normalmente les resulta

difícil ponerlo en práctica con autenticidad en las escuelas, dada la complejidad de los entornos de aula. La integración curricular también es exigente porque requiere la combinación de las pedagogías de investigación y las mejores prácticas para promover el aprendizaje académico y, a su vez, social. Este artículo describe cómo Storypath, un enfoque narrativo para organizar el currículo, ayuda a los maestros a implementar hábilmente el aprendizaje cooperativo e integrarlo de manera significativa en su práctica educativa. Comienza describiendo el papel central del aprendizaje cooperativo en el programa de Maestría en Enseñanza (MIT) de la Universidad de Seattle, junto con elementos fundamentales para el aprendizaje cooperativo. El artículo concluye que Storypath crea una interdependencia positiva entre los participantes, lo que fomenta experiencias cooperativas exitosas y convincentes en la creación de las historias.

Tal y como comentábamos respecto de la aportación a nuestra investigación del estudio de Slavin (2014b), el estudio de Stevhan (2017), va en la misma línea en cuanto a la necesidad de un giro pedagógico crítico de las escuelas y la orientación de las prácticas que allí se realizan, para crear espacios de aprendizaje dinámicos, libres y, aunque sin perder la perspectiva académica, sean socialmente diversos y permitan la creatividad.

Otra investigación que nos gustaría destacar es la de Cathila et al. (2017) en la que a partir de investigaciones recientes, han demostrado que el aprendizaje cooperativo mejora las habilidades de pensamiento de los estudiantes, ya que les permite comunicarse activamente entre sí (Johnson, Johnson, y Smith, 2014). Este estudio investiga el efecto del aprendizaje cooperativo en un aula de biología, sobre el aprendizaje de los y las estudiantes y el logro de habilidades científicas. La muestra son 120 estudiantes de dos niveles diferentes de grado de Beirut, utilizando dos métodos de enseñanza diferentes: aprendizaje cooperativo (grupo experimental) y aprendizaje individualista (grupo control). Las pruebas previas y posteriores se administraron a ambos grupos de cada grado para comparar los logros de los y las estudiantes, particularmente en elementos de habilidades científicas antes y después de la intervención. Los resultados del estudio mostraron que el aprendizaje cooperativo tiene un efecto significativo en el aprendizaje y la práctica de habilidades científicas. El estudio concluye que el aprendizaje cooperativo, como metodología transformadora, produce aprendices de por vida y pensadores críticos.

Para finalizar este bloque y en lo referente a estudios enmarcados en *pedagogía crítica*, encontramos la de Russel (2018) donde su estudio se basa en el análisis de la

efectividad de las estrategias de AC a partir de la perspectiva de desarrollo cognitivo e interdependencia social de Johnson y Johnson (2014). Su metodología es cualitativa basada en el estudio de casos, proporcionando definiciones específicas de aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Este estudio justifica, en parte, nuestro alegato inicial de este subapartado.

2.6.4 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En lo referente a la *atención a la diversidad*, la selección de artículos está basada en la parte que aborda la atención de las necesidades educativas de todo el alumnado, sin excepción, en el aula y a partir del AC. La atención a la diversidad cobra especial relevancia en la escuela actual de País Valencià, ya que a partir del *DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano*; parece ser, al menos en el ámbito legislativo, que ésta ya no queda relegada a un segundo plano dentro del ámbito educativo. Nuestra investigación tiene un marcado carácter inclusivo, en lo referente a la puesta en valor de una metodología que potencia la convivencia, la solidaridad y el pensamiento crítico a partir de valores comunes, partiendo de la diversidad como fuente de riqueza.

Tsaliki (2012), en su estudio, incide en el aprendizaje cooperativo como facilitador de experiencias de éxito en la escuela intercultural Griega, a partir de cuestionarios y entrevistas realizadas a maestros y directores. En sus resultados propone crear un entorno escolar en el que se promueva la dimensión intercultural en la escuela, para satisfacer las necesidades educativas del alumnado que asiste a las escuelas primarias interculturales griegas. Por su parte, Klavina (2014), analiza la aplicación del AC mediante la tutoría entre iguales, entre alumnado con discapacidad y sin ella, en un colegio de Suecia. Después de 43 sesiones, en sus conclusiones se constata que la influencia de la tutoría entre iguales en un contexto inclusivo, mejora el clima del aula positivamente y favorece la igualdad en las relaciones entre iguales.

Hoorani (2014) estudia el aprendizaje cooperativo a partir del trabajo del alumnado, mediante experiencias relacionadas con la taxonomía de Bloom. Se generaron tres entornos de aprendizaje cooperativo. Estas intervenciones se realizaron con la ayuda de los datos preliminares que se recopilaron a través de cuestionarios. Los

resultados del método de investigación acción mostraron una correlación positiva entre el enfoque de aprendizaje cooperativo y el logro académico de los estudiantes.

Wang y Wang (2015), realizaron un estudio que examinaba cómo los maestros de educación física ejercen la tarea docente al enseñar a estudiantes con NEAE y los factores que determinan su comportamiento en actividades de AC. Los participantes en el estudio son cinco profesores de EF de secundaria. Se obtuvieron los datos a partir de observaciones sistemáticas y de entrevistas semiestructuradas sobre los factores que determinan sus comportamientos. Los resultados revelan que cuatro de los cinco participantes interactuaron más verbalmente y menos físicamente con estudiantes con NEAE. Solo dos maestros modificaron su instrucción respecto los estudiantes con necesidades especiales. Otras veces, los maestros excluían a este grupo de estudiantes de las actividades cooperativas.

Langher et al. (2016) en su estudio analizan la influencia del analfabetismo como obstáculo que debe superar un país para salir de la pobreza en Mozambique. En estudio analiza cómo el gobierno de este país garantiza la educación de todos sus ciudadanos, incluyendo a las personas con discapacidad, a través del desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Esta investigación presenta un análisis de esta temática a partir de un estudio de casos sobre una intervención basada en el aprendizaje cooperativo, dirigida a lograr la inclusión de los y las estudiantes con NEAE en una clase de educación secundaria en Maputo. El análisis de datos es de tipo cualitativo y analiza las dimensiones organizacionales, psicosociales, relacionales y emocionales. En el estudio se reflexiona acerca de los factores que podrían garantizar la continuidad temporal de buenas prácticas inclusivas y concluye que el aprendizaje cooperativo es una metodología que contribuye a la inclusión educativa.

Moriña et al. (2017) presentan un estudio la barreras y accesibilidad que tres alumnos con diversidad funcional encontraron en su trayectoria universitaria y cómo el profesorado puede contribuir o no a su inclusión social y educativa. Se construyen tres historias de vida utilizando el método biográfico-narrativo. Para ello se utilizan: entrevistas biográficas, entrevistas focalizadas, entrevistas semiestructuradas, fotografías, autoinformes, línea de vida, diarios de campo, notas de campo, observaciones, correos electrónicos y la técnica “Un día en la vida de...”. Los resultados revelan que los profesores no estaban suficientemente formados para responder a las necesidades de los estudiantes.

Por su parte, Surian et al. (2014), realizan un estudio en el que se presenta una descripción general de los antecedentes teóricos sobre los desafíos para los profesores de secundaria que implementan el aprendizaje cooperativo. La investigación se basa en datos recopilados en las regiones italianas de Veneto y Emilia Romagna a través de grupos focales con profesores de secundaria. El estudio se centra en el uso de incidentes críticos como herramientas, con especial atención a la perspectiva que ofrece aprendizaje cooperativo en situaciones de aprendizaje intercultural. Revisa las diferentes opciones metodológicas y explora formas de aplicar el método de incidentes críticos para abordar la selección y el desarrollo de la competencia intercultural en entornos educativos de aprendizaje cooperativo. Las principales aportaciones del estudio residen en la información proporcionada por los y las docentes sobre las prácticas de aprendizaje cooperativo que abordan explícitamente la diversidad cultural en el aula. Éstas muestran que las actitudes tanto de los docentes como de los estudiantes merecen una mayor investigación en los entornos de educación formal para adaptar las metodologías educativas a los desafíos socioculturales actuales. El fomento de las comunidades de aprendizaje profesional se muestra como esencial para ofrecer a los y las docentes formas de desarrollarse, ofrecerse apoyo mutuo y aprender a trabajar conjuntamente.

Nos gustaría destacar la investigación de Días (2016), que aunque podría estar enmarcada en desarrollo profesional y AC, la hemos enmarcado en atención a la diversidad porque dicha formación está encaminada a la inclusión del alumnado con NEAE a través del AC a partir de 3 subestudios. El estudio uno trata de la formación del profesorado. El segundo se basa en la implementación de estrategias cooperativas en el aula y el tercero, recoge grupos de discusión del profesorado para complementar los estudios anteriores. Del estudio se concluye que la formación del profesorado es necesaria para enseñar habilidades y estrategias cooperativas, las cuales favorecen la inclusión del alumnado con NEAE.

Villarrubia (2017) presenta un estudio que realiza una propuesta didáctica en tercer curso de Primaria, atendiendo a la diversidad y creando un entorno motivador que favorezca el aprendizaje y la integración del alumnado, todo ello a través de la puesta en práctica de la metodología del aprendizaje cooperativo. El estudio se basa en la aplicación de técnicas de AC. Realiza una evaluación inicial con un cuestionario y otra final para valorar los progresos y cambios en cuanto al conocimiento del AC y a la disposición del alumnado a trabajar mediante la metodología. Se realiza también una

evaluación individual y grupal de cada sesión. En cuanto a resultados, se demuestran los beneficios de un proyecto educativo que da respuesta a la necesidad de atender a la diversidad, favorecer la integración y mejorar la motivación hacia los aprendizajes poniendo en práctica la metodología cooperativa.

Lata et al. (2015) en su estudio presentan a partir del trabajo en la escuela primaria y secundaria una reflexión sobre las contribuciones del aprendizaje cooperativo dentro de una escuela que busca la inclusión de todos el alumnado, como medida de atención a la diversidad. Para ello analizan su propia experiencia profesional así como analizan e interpretan las contribuciones principales recogidas en la bibliografía nacional e internacional. Las principales aportaciones de este estudio residen en mostrar el AC como una alternativa metodológica en la escuela actual que potencia la inclusión. Más concretamente como una de las metodologías inclusivas más relevantes por sus aportaciones al proceso de E-A.

Nevot (2014) presenta un estudio que pretende fomentar el uso del aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. Para ello, realiza un recorrido bibliográfico sobre la educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo. Posteriormente, elabora una propuesta didáctica dirigida a la etapa de educación infantil, mediante el trabajo por proyectos por considerar esta metodología como idónea para aplicar el Aprendizaje Cooperativo en esta etapa. Este estudio se enmarca en el movimiento de la escuela inclusiva como herramienta clave para realizar una atención a la diversidad de calidad.

También consideramos relevante el artículo de Riera (2014), en el que reflexiona sobre algunos fundamentos sobre los que se sustenta la educación inclusiva, y la metodología del aprendizaje cooperativo como necesidad y recurso para atender a la diversidad del alumnado. Analiza el AC como contenido a aprender, como modelo de convivencia, así como facilitador de la aceptación de la pluralidad en el marco de un modelo educativo inclusivo.

Para terminar este bloque, encontramos artículos como el de Jacobs (2017) en el que se explora la introversión y cómo las personas introvertidas pueden beneficiarse del aprendizaje cooperativo y ayudar a que sus compañeros de grupo se beneficien. En sus conclusiones, afirma que apreciar la diversidad es un concepto importante en educación. Los maestros y los estudiantes, incluidos los propios estudiantes introvertidos, necesitan apreciar las fortalezas de los introvertidos, como observadores detallados y pensadores reflexivos. De esta manera, el aprendizaje cooperativo puede ser una experiencia de

crecimiento para todos los estudiantes, así como para sus maestros. Destacando así una de las cualidades más relevantes de la metodología, en cuanto a inclusión de todo el alumnado. Este artículo lo creemos relevante, por destacar la necesidad de incluir a todo el alumnado a partir de la diversidad que se genera en las propias aulas.

A MODO DE SÍNTESIS

A modo de *síntesis*, nos gustaría remarcar cuál ha sido la aportación de todos los artículos anteriormente citados a nuestro estudio. En primer lugar, debemos afirmar que nuestro estudio no tendría ningún sentido sin haber analizado las aportaciones de estudios previos que de alguna forma, en algunos casos en mayor y en otros en menor grado, están relacionados con nuestra investigación. Esta relación, nos ha permitido enmarcar nuestra investigación en el marco contextual de las investigaciones acerca de AC ya realizadas, así como nos ha permitido reafirmarnos en que la metodología de las historias de vida era idónea para llevar a cabo nuestro estudio.

Desde el punto de vista de la *formación profesional docente y AC*, los estudios analizados han aportado amplitud a la visión inicial de nuestra investigación. No podemos obviar que los y las participantes pertenecen al cuerpo de maestros, y por tanto, la metodología les afecta en el plano profesional. A partir de los estudios previos, hemos podido diseñar las entrevistas coherentemente, así como tenido en cuenta la realidad del contexto en el que han desarrollado o desarrollan su docencia.

En cuanto a *innovación educativa y AC*, los estudios previos, nos han permitido entender qué es y qué no es innovar mediante AC, así como nos han ayudado a discriminar las verdaderas prácticas innovadoras a partir de la metodología y definir las en el propio estudio.

La *pedagogía crítica y aprendizaje cooperativo*, ha sido el bloque que más ha necesitado de lecturas y selección exhaustiva. Nuestro estudio tiene un alto componente crítico en torno a la aplicación de la metodología cooperativa en los centros escolares de nuestra provincia. Pero no ha sido fácil encontrar estudios en los que se abordase la pedagogía crítica desde el AC, y que a su vez enmarcasen nuestra idea inicial, así como la sustentaran teóricamente.

El cuarto y último bloque en los que se enmarcan los antecedentes teóricos de nuestra investigación, es el de *atención a la diversidad y AC*. La búsqueda de artículos que sustentasen nuestra investigación, aunque muy amplia, no se ceñía a los parámetros establecidos en lo que a atención a la diversidad de nuestro estudio se refiere. Por lo que

los estudios que realmente han sido útiles para sustentar nuestro estudio, también han requerido de una exhaustiva selección.

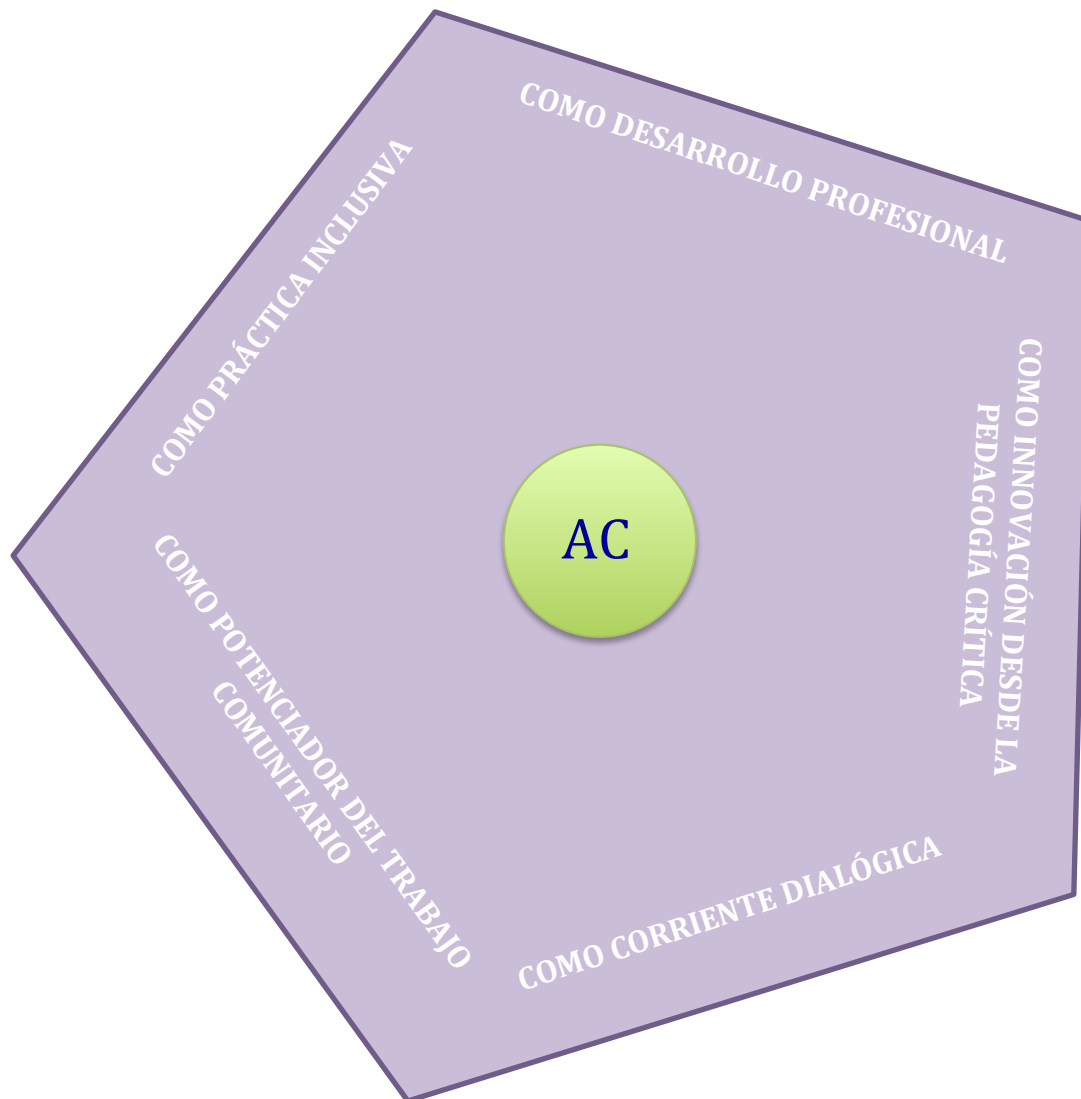
Por otra parte, el análisis de artículos y tesis publicadas, nos ha permitido poder afirmar la exclusividad de nuestro estudio y la aportación que hace a los estudios previos, así como, y esperemos, estudios futuros. No podemos obviar que aunque hay muchos artículos y tesis publicadas en relación con el AC, hemos tenido que hacer una intensa criba de estudios, ya que no todos se adecuaban a la orientación de nuestra investigación.

Esta selección de estudios analizada, nos ha hecho tomar conciencia de la pequeña aportación que hacemos a todo un compendio de estudios basados en la metodología cooperativa. Es por ello que desde estas líneas, y a partir del análisis de los estudios previos, nos vemos en situación de afirmar que este estudio, tiene muchas vías por las que se puede hacer extensible, tanto a nivel de perfil docente, etapa educativa o incluso a nivel territorial.

Así pues, después de analizar las principales investigaciones y artículos previos en materia de aprendizaje cooperativo, enmarcados en los 10 anteriores años, como conclusión al apartado de la fundamentación teórica de nuestro informe, daremos paso al siguiente y último apartado.

2.7 ASPECTOS TEÓRICOS FINALES

Como aspecto final a la justificación teórica, nos gustaría ofrecer una imagen que englobe los bloques teóricos en los que nos hemos basado en relación a nuestro objeto de estudio.



*Gráfico de interacción entre todas las perspectivas desde las abordamos el AC

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1. LOS MÉTODOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

El método biográfico-narrativo permite a los seres humanos expresar su propia experiencia a través de un relato. Ofrece la posibilidad de indagar en la vida de una persona y construir su biografía a través de ese relato.

La investigación utiliza el método cualitativo para su desarrollo. Debemos tener en cuenta aquello que afirman Taylor y Bogdan (1987, p. 22):

Esto no significa que el investigador cualitativo no se preocupe de la precisión de sus datos [...] un análisis cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a unas personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.

Esta investigación se centra en el paradigma interpretativo que nos ofrecen las voces de las y los participantes (Arantzamendi, López, y Vivar, 2012) porque en la investigación se busca comprender la realidad de forma dinámica y diversa. El interés de la investigación va dirigido al significado de la realidad social, que genera la aplicación de la metodología cooperativa en las aulas de la provincia de Castellón, desde la perspectiva de los maestros y maestras participantes.

Para la construcción del relato se utiliza la narrativa (Bolívar, 2012) que, siguiendo a Bolívar, Domingo, y Fernández (2001, p. 20), tiene las siguientes características:

- El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media la experiencia y la acción.
- La narrativa es una estructura central en el modo en cómo los humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como una narración.
- La trama argumental configura el relato narrativo.

- Temporalidad y narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado; y
- Las narrativas individuales y las culturas están interrelacionadas.

Para Pujadas (1992, p. 47) la meta más valiosa para los científicos sociales que utilizan el método biográfico, es conseguir encontrar las circunstancias que permitan construir una buena historia de vida (Moriña, 2017).

Una historia de vida es un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar la visión subjetiva del informante acerca de los acontecimientos y valoraciones que esa persona hace de su propia existencia.

Por tanto, mediante el relato biográfico, se pretende dar voz a la subjetividad individual de cada persona en contraposición a la objetividad en la que han derivado las Ciencias Sociales, las cuales pretenden explicar la realidad humana desde la generalidad.

Los relatos biográficos son un tipo de investigación cualitativa, la cual citando las palabras de Olave (2017, p. 69):

Son una forma de contar la experiencia, capturarla y, en este ejercicio, otorgarle sentido. A través de ellas nos ponemos en relación con otros por medio de un proceso reflexivo sobre aquello que nos pasa, con la esperanza de que un trozo de vida quede retenido en estos relatos. Son, a la vez, un esfuerzo de trascendencia temporal. Como acto humano colectivo, las narrativas son elaboraciones en relación a otros. Son acciones reflexivas que convocan a otros para que puedan recrear la experiencia en su propio mundo y otorgarle sentido.

Existen una serie de instrumentos de recogida de datos que enumeraremos a continuación. Éstos son las entrevistas, análisis de materiales, los diarios autobiográficos y las carpetas de aprendizaje.

- Para poder recabar información que conformará el relato, se utilizan las entrevistas (Pujadas, 2000, p.139). Siguiendo a Bisquerra (1989) la entrevista es un diálogo intencional orientado hacia unos objetivos. Según Taylor y Bogdan (1987) hay dos tipos de entrevistas: la estructurada y la cualitativa, mucho más abierta y flexible. Es la que denominan entrevista en profundidad. La entrevista biográfica, es el tipo de entrevista que se va a utilizar en nuestra investigación (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001) la cual se basa en contar la vida pasada de la persona entrevistada realizando un “análisis retrospectivo guiado” que le lleve a reconstruir su historia de vida. Ésta engloba lo que Rafael Bisquerra (1989) denomina modelo de entrevista de investigación, basado en una conversación entre dos personas iniciada por el investigador con el propósito específico de obtener información relevante para una investigación. En una segunda instancia se realizan las llamadas entrevistas focalizadas que sirven para revisar aquellos aspectos que no quedaron claros en la primera entrevista.
- El análisis de materiales y fotografías, dan una visión muy restringida, en el caso de las fotografías, pero muy poderosa de situaciones, personas y momentos significativos en la vida (Susinos y Parrilla, 2008, p. 159). Por otra parte, el análisis de materiales permite observar las prácticas educativas concretas del profesorado a través de las herramientas físicas que ofrece al alumnado. Siguiendo a Bolívar, Domingo, y Fernández (2001) las trayectorias de vida ofrecen una panorámica del yo –contado, vivido, deseado- que es una respuesta específica al por qué de su trayectoria de vida, dentro de una visión global de la vida misma, que le da unidad y continuidad histórica a una persona.
- Taylor y Bogdan (1987), proponen la realización de un diario detallado por parte del investigador, en primer lugar, para poder seguir el transcurso de los acontecimientos de la investigación y permitirle “volver atrás”. Y en segundo lugar, para poder anotar los comentarios del investigador. Sin embargo, encontramos en la obra de Bolívar, Domingo, y Fernández (2001) otro enfoque a los diarios, son los diarios autobiográficos. Estos son un registro reflexivo de experiencias personales y profesionales, así como de observaciones a lo largo de un periodo largo de tiempo. Son un instrumento evaluativo y reflexivo.
- Por último, cabe mencionar las carpetas de aprendizaje o carpeta docente. Se trata de un proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos providentes de su trabajo y crecimiento profesional, redactados por ellos con

cuidadosa reflexión y presentados para la discusión y debate públicos acerca de sus concepciones sobre buena enseñanza (Bolívar et al., 2001).

Los relatos obtenidos en la investigación, responden a los criterios de credibilidad y validez interna (Bolívar et al., 2001), como veremos en el apartado 4.2.3.

Debemos referirnos ahora a la triangulación de la información, muy necesaria en el análisis de datos cualitativos, ya que es una de las características más significativas del método cualitativo (Bisquerra, 1989). Esta triangulación, siguiendo a Denzin y Lincoln (2013) se divide en 4 tipos:

- Triangulación de la información, variedad de fuentes de datos obtenidos de diferentes personas, tiempos y lugares.
- Triangulación por múltiples investigadores.
- Triangulación teórica, usando múltiples perspectivas.
- Utilizar varios métodos para estudiar un único problema.

Encontraremos una explicación detallada de la triangulación de los datos obtenidos en el apartado 4.2.4.

En la redacción de las historias de vida, afirma Pujadas (2000), que existen varias modalidades de conformación de historias de vida:

- Las de relato único: los cuales son poco frecuentes ya que responden a una sola voz y el informante debería ser un gran comunicador.
- las de relatos múltiples: son aquellos a partir de voces distintas. Dentro de los relatos múltiples diferencia entre:
 - Relatos cruzados: los cuales son una mirada múltiple centrada en un solo objeto. Son los también llamados relatos biográficos cruzados y polifónicos (Ferrarotti y Lewis, en Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001, p. 266).
 - Relatos paralelos: utilizados cuando el objeto de estudio consiste en unidades socio-demográficas muy amplias.

Este mismo autor (Pujadas, 2000), afirma que el subjetivismo del sujeto estudiado mediante el método biográfico es esencial para la esencia del propio estudio. Esto lo justifica afirmando que en toda trayectoria personal hallamos siempre dos dimensiones: una previsible (contexto temporal y cultural en que se desarrolla la

trayectoria) y una imprevisible (las vivencias personales de cada sujeto), en este caso de nuestros 14 maestros y maestras.

3.1.1 LOS MÉTODOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS COMO HERRAMIENTA CUALITATIVA. ORIGEN Y EVOLUCIÓN

La historia oral se ha transmitido de generación en generación hasta nuestros días, pero ha sido desde hace unas décadas cuando se ha convertido en clave para las Ciencias Sociales (Pujadas, 1992), revalorizando al ser humano como sujeto único capaz de contar mejor que nadie sus propias experiencias. La investigación narrativo-biográfica nos ofrece la oportunidad de revelar formas de expresión de nuestros maestros y maestras desde lo subjetivo (Márquez, Prados, y Padúa, 2018), aunque no sean las voces, sus voces, las predominantes en el entorno educativo actual de nuestro territorio. Es esta metodología la que nos ha permitido adentrarnos en la reflexión crítica, desde la subjetividad a la que hacemos referencia, en el estado actual de nuestras aulas desde el punto de vista de maestros y maestras en contacto con el aprendizaje cooperativo. Por tanto, debemos analizar la metodología escogida para realizar nuestra investigación. Los métodos biográfico-narrativos, son la metodología escogida para mostrar los 14 estudios de caso referentes a nuestras 14 maestras y maestros participantes, así como para poder dar solución a nuestro problema de investigación, por la riqueza que aporta la perspectiva interpretativa, poniendo el foco de la investigación en sus voces.

La investigación biográfica y narrativa en Ciencias Sociales se asienta dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta. De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación [...] es el *modo narrativo*, caracterizado por presentar la experiencia humana concreta como una descripción de las intenciones, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares, en donde los relatos biográfico-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento/investigación.

(Bolívar, 2012, p. 9)

3.1.2 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO RESPUESTA A LAS EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DEL PROFESORADO QUE LO APLICA A TRAVÉS DE LOS MÉTODOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS.

En primer lugar, debemos mencionar los elementos que conforman la investigación biográfico-narrativa. Siguiendo a Bolívar (2012, p. 3) ésta incluye cuatro elementos:

- Un narrador o narradora, quien cuenta sus experiencias de vida.
- Un investigador o investigadora, quien pregunta, interpreta, colabora con el narrador y elabora el informe. En nuestro caso, la elaboración de los relatos ha sido construida entre investigador y narradores, de forma horizontal mediante lecturas, modificaciones y devoluciones periódicas.
- Textos. Tanto del proceso como los informes finales. En nuestra investigación responden a auto-informes, entrevistas iniciales, entrevistas en profundidad, las transcripciones y los relatos biográfico-narrativos.
- Lectores y lectoras. Quienes van a leer dichos relatos biográficos finales.

Ciénaga, Patiño, y Alcántara (2014) afirman que la metodología biográfico-narrativa mediante la palabra, muestra el testimonio de la realidad en una dimensión narrativa de las Ciencias Sociales. Mediante los relatos que se muestran en esta investigación, se presentan las 14 realidades de los 14 maestros y maestras, como aspecto concreto de su vida escolar en base al aprendizaje cooperativo. Nuestra investigación incide en un aspecto concreto de la vida de las y los participantes, concretamente en la aplicación de la metodología cooperativa en sus aulas, siendo conscientes de no poder captar mediante la literatura la experiencia real vivida (Olave, 2017). Aun así, cabe diferenciar, siguiendo a Moriña (2017) entre nuestro enfoque, basado en la historia de vida en profundidad, en la que la relación entre el investigador y las personas que participan en la investigación está basada en la horizontalidad, la implicación mutua y devolución de datos de forma intensa y activa; de las micro-historias, que carecen de dicha intensidad y participación prolongada en el tiempo. Por tanto, nuestra investigación intentará captar la visión de los 14 maestros y maestras sobre sí mismas, desde la reflexión y el autoconocimiento (Delgado, Coronel, y Boza, 2018), sobre su contexto y sobre las causas que les han motivado entrar en contacto con el aprendizaje cooperativo, así como las razones para continuar con la metodología una vez aplicada, o no, detectando las resistencias y barreras que les ha llevado a ello. Por

tanto, la metodología de los relatos biográfico-narrativos nos ofrece la oportunidad de llevar a cabo nuestra estrategia para mostrar las reflexiones de estos 14 maestros y maestras, a la vez que toman conciencia de su labor educativa y social como docentes formados en aprendizaje cooperativo, desde el paradigma del propio docente (González y Barba, 2014).

En referencia a la hipótesis inicial planteada, después del análisis compartido de datos y la co-elaboración de los relatos biográfico-narrativos, podemos afirmar, porque así lo expresan los y las narradoras, que más que los propios relatos, el proceso de construcción compartida de éstos, les ha hecho tomar conciencia de sus prácticas docentes en relación al AC. Pero para poder entender nuestro problema, debemos ahondar en otros aspectos teóricos que justifiquen nuestra investigación.

3.1.3 LOS MÉTODOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS

Siguiendo nuestras palabras del apartado anterior, nos vemos en la necesidad de citar qué son las historias de vida:

Las historias de vida no son simplemente descripciones de vida de las personas y de lo que han aprendido en ella, sino que los relatos en sí mismos y las formas en que narran las vidas juegan un relevante papel en la forma en que las personas aprenden de su vida.

(Bolívar, 2014, p. 721)

Pujadas (1992) sitúa el momento de origen del método biográfico en las Ciencias Sociales en 1920, con la aparición del tercer volumen de la obra *The Polish Peasant*, de Thomas y Znaniecki, en donde se comenzó a usar el término *life-history* para describir la narración del investigador acerca de su investigado.

A partir de ahí, siguiendo a Pujadas (1992) y Bolívar (2014) se introdujo el término *life-story*, referido a la narración de un testimonio publicado casi sin retocar para dar más fuerza al mismo; que después se diferenció de *life-history* al referirse no sólo al estudio de caso de una persona dada, en donde se tiene en cuenta su *life-story*, sino también cualquier tipo de información adicional que permita reconstruir la narración lo más objetivamente posible; aunque en este contexto la subjetividad cobra

un valor central como vía de acceso a las dimensiones sociales y humanas (Martí-Puig, Corbatón, y Serret, 2015). Pero en el ámbito educativo de nuestro contexto estatal, no será hasta los años setenta cuando los relatos biográfico-narrativos experimentan una especial relevancia debido a que son empleados como herramienta para explicar la realidad y los aspectos de la educación formal (Delgado, Coronel, y Boza, 2018). Como es nuestro caso concreto, con los relatos biográficos de los y las participantes. La investigación narrativa resalta el valor de la experiencia y el saber acumulado, que se integra en el conocimiento y se hace público en la narración (Domingo, 2015).

La investigación biográfico-narrativa, además de una metodología de recogida/análisis de datos, se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social [...] Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social.

(Bolívar, 2012, p. 4)

Los términos más utilizados, según Pujadas (1992), tienen un origen en la tradición literaria. Los dos términos más usados son biografía y autobiografía desde la antigüedad clásica. Es una corriente meramente humanista, la cual la distancia de aquellos planteamientos más positivistas. Los relatos biográficos, se contraponen a los planteamientos positivistas básicamente en la capacidad de expresar los procesos de cambio social, prácticamente inexplicables desde la objetividad positivista. Esta metodología cualitativa (Aratzamendi, López, Vivar, 2012) requiere de un rigor científico igual o mayor a cualquier metodología basada en datos cuantificables. Bolívar (2012, p. 3) afirma:

Frente a determinadas tendencias postmodernas, defiende que un enfoque narrativo no tiene por qué significar una falta de rigor.

Siguiendo a este mismo autor, Bolívar (2012), debemos discernir, retomando parte la cita con la que terminamos la introducción a este bloque teórico, entre dos

formas de comprender la realidad. Por una parte el modo paradigmático, el cual sigue la tradición lógico-científica, que aunque no se identifica con el positivismo lo comprende. Por otra parte, la que nos ocupa, el modo narrativo. En él se presenta la experiencia humana con una descripción de intenciones, en una secuencia de tiempos y lugares. Este modo es el que ofrece los relatos biográfico-narrativos como métodos de investigación. Esta justificación teórica evidencia nuestra elección de los relatos biográfico narrativos como metodología de nuestra investigación.

En la investigación encontramos varios estadios, que aunque analizados en el diseño metodológico, creemos de relevante justificación por la necesidad de entender el uso de auto-informes, entrevistas biográficas y entrevistas en profundidad (Moriña, 2017). Estos estadios aparecen más adelante en la *Tabla 1*. Puesto que hemos utilizado las entrevistas para acceder a la información proporcionada por los y las maestras, debemos hacer hincapié en el concepto de las entrevistas cualitativas (Vallés, 2002), las cuales permiten captar la voz de los maestros y maestras que nos ocupan. Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987) debemos tener en cuenta la importancia del “rapport”, la confianza de los y las participantes en el investigador, para que puedan expresarse sin miedos ni reservas a través de una relación de confianza.

En la investigación, posteriormente a la recogida y análisis de datos, el enfoque biográfico-narrativo en lo que refiere a la construcción de los relatos, ha sido totalmente horizontal en cuanto que cada participante ha co-construido el relato conjuntamente con este investigador. Según Moreno (2017, p. 217):

Al ser textos que parten de una experiencia directa con el mundo que compartimos, cuestión crucial en la investigación cualitativa, la interpretación tiene que pasar por una situación de diálogo con la narración, en este caso compartida, entre narrador y protagonista.

TABLA 1
Estadios de la “vida real” de la investigación

Estadios	Descripción	Participantes
1. <i>Elaboración del auto-informe y su aplicación</i>	<i>Elaboración del auto-informe y redacción de éste</i>	<i>Investigador; Maestros y maestras</i>

	<i>por parte de los y las maestras</i>	
<i>2. Elaboración Entrevista Inicial y aplicación</i>	<i>Elaboración de la entrevista inicial, entrevista y devolución de datos</i>	<i>Investigador; Maestros y maestras</i>
<i>3. Análisis de datos</i>	<i>Análisis de datos de los 14 auto- informes y las 14 entrevistas iniciales</i>	<i>Investigador</i>
<i>4. Entrevista focalizada y aplicación</i>	<i>Diseño de las 14 entrevistas focalizadas, devolución, y aplicación de las entrevistas</i>	<i>Investigador; Maestros y maestras</i>
<i>5. Transcripciones</i>	<i>Transcripciones de las entrevistas</i>	<i>Investigador</i>
<i>6. Análisis de datos y devoluciones</i>	<i>Análisis de datos, devolución de transcripciones y análisis compartido de datos</i>	<i>Investigador; Maestros y maestras</i>
<i>7. Elaboración de los relatos y devoluciones</i>	<i>Elaboración de relatos por el investigador, devolución de los relatos y modificaciones</i>	<i>Investigador; Maestros y maestras</i>
<i>8. Producción</i>	<i>Elaboración final</i>	<i>Investigador</i>

final de los relatos *de los relatos con*
todas *las*
aportaciones

Nos referimos a “vida real” de nuestra investigación, al periodo de tiempo que va desde la definición del problema de investigación hasta la producción final de los 14 relatos. Aunque somos conscientes que la línea de vida de nuestra investigación, que concretamos en el diseño metodológico, se prolonga hasta la finalización de este informe de tesis.

Retomando las creencias a las que hacíamos referencia en el bloque teórico destinado a la formación del profesorado (Cabré, 2016, p. 53), en los relatos biográficos de nuestros 14 maestros y maestras, la subjetividad del discurso estará muy marcada por sus creencias, mostrando los relatos como únicos y reflexivos a partir de la autorreflexión. Aunque todos comparten un mismo punto de partida, el AC, y unas experiencias comunes en una misma realidad educativa, la nuestra, la del País Valencià en la Provincia de Castelló, las diferentes interpretaciones individuales de la propia metodología y la necesidad o no de continuar aplicándola en el aula, hacen de los relatos de esta investigación un documento único en el que los propios relatos son tan intensos, veraces e insustituibles, que la investigación carecería de sentido sin ellos (véase las entrevistas anexadas). Así pues, siguiendo a Olave (2017) las narrativas de nuestros maestros y maestras, son narrativas de aula, en las que a partir de la captura, estructuración y expresión de su experiencia, se le otorga sentido a cada uno de los 14 relatos. Por tanto, siguiendo a Rubilar (2017), esta investigación, mediante los relatos biográfico-narrativos, pretende dar a conocer los relatos personales y únicos de los y las 14 participantes, para ensalzar su visión acerca de las potencialidades y debilidades de la metodología cooperativa, y además poder fomentar la posterior discusión y crear foros de debate en cuanto a la temática que en ellos aparece, a partir de la acción reflexiva de nuestros maestros y maestras.

Goodson (2003, 2004) identifica un factor que afecta de lleno al ámbito educativo: una crisis de la investigación académica, la cual según afirma está basada en la excesiva confianza en el positivismo lógico. Frente a esto se propone el estudio de los fenómenos educativos de forma directa y globalizadora, respetando las interacciones humanas que se dan dentro del aula (y contexto escolar) entre sus integrantes. La investigación que en este trabajo se presenta, pretende dar ese tipo de visión, que bien,

si es cierto que es totalmente cualitativa (Cornejo, Faúndez, y Besoain, 2017) refleja el aspecto de la docencia más humano y vivencial, a partir de la experiencia analizada a través de los 14 puntos de vista de los y las informantes, ya que siguiendo a Domingo (2014) la investigación biográfico-narrativa resalta el valor de la experiencia y el saber acumulado, que se hace visible a través de los relatos.

Teniendo en cuenta estas palabras, Bolívar, como se cita en Porta (2000, p. 204), afirma en referencia al impacto que pueda tener como perspectiva de investigación en referencia a la educación, que:

El enfoque biográfico-narrativo no cabe limitarlo a una metodología más de recogida/análisis de datos, actualmente se ha constituido en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación. Una metodología “hermenéutica” que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social.

Para terminar este subapartado, creemos necesario centrarnos en la justificación teórica de los propios relatos. En ellos, mediante la narración se pretende, entre otros aspectos, dar a conocer la propia percepción de unos profesionales acerca de su práctica educativa, también se pretende presentar la parte más humana de éstos; pero no de una forma paralela, sino implícita. Dejando constancia de que los y las docentes como profesionales no existirían sin la parte personal y a la inversa. Para dar sentido a estas palabras citaremos a Ricoeur (1999, p 224) ya que sus palabras resumen la intencionalidad que se pretende a través de nuestro relato:

La persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparten el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato constituye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad

narrativa, al construir la de la historia narrada. La identidad de la historia hace la identidad del personaje.

3.1.4 CUESTIONES ÉTICAS EN EL MARCO DE LOS MÉTODOS B-N EN EDUCACIÓN.

Llegados a este punto, y aunque retomaremos las cuestiones éticas (Denzin y Lincoln, 2013) al final de este capítulo, las introduciremos, ya que nuestra investigación es de tipo cualitativo y más concretamente se enmarca en el ámbito de la investigación biográfico-narrativa. Desde este punto de vista, hemos seguido las recomendaciones de Moriña (2017) para que esta sea del todo transparente en la relación investigador y participantes (Sancho y Martínez, 2014), haciendo de la ética investigadora una de las premisas más importantes de los procesos previos a la investigación, del proceso y de los resultados. Todos ellos sellados bajo firma en el “consentimiento informado” ANEXO IV y mantenidos por el diálogo constante entre las dos partes. En este consentimiento informado debe constar la intencionalidad de la investigación, implicación de los y las participantes, recomendación para la denominación de las personas que participan en la investigación por parte de esta autora, el derecho a ser anónimos en ella, o el poder retirarse de ella en cualquier punto de la investigación, la constante información de los avances y modificaciones, así como los beneficios obtenidos por participar. En nuestro caso, beneficios morales y no materiales.

A lo largo de todo el proceso, además de estar negociado, se ha evitado desde una posición basada en la humildad y en la verdadera equidad investigador-maestros/maestras, que surgieran lo que Moriña (2017) denomina desequilibrios de poder en la investigación. Por otra parte, y siguiendo a esta autora (2017, p. 99), se han abordado en clave ética cuestiones como la revelación de la identidad, crucial para poner en valor las voces de nuestros maestros y maestras, la confidencialidad de los datos diferenciándolo del anonimato, así como se ha sellado un compromiso verbal y a través del antes mencionado consentimiento informado de la honestidad investigadora en todo el proceso.

Los 14 maestros y maestras, en todo momento han tenido la oportunidad de modificar cualquier aspecto de la investigación, en lo que a su persona concierne, dada la esencia de la misma. Es el caso de muchos y muchas de ellas, después de las devoluciones, han pedido que se reescribieran párrafos, han escrito aportaciones e

incluso se ha modificado el sentido general del texto, en una ocasión concreta. Creemos que este aspecto ético está directamente ligado al bloque teórico dedicado a la dialogicidad, ya que esta relación investigador-maestros/maestras se enmarca en la teoría de la acción comunicativa orientada a los valores, adoptando roles dialógicos, en contraposición a roles marcados por el interés (Habermas, 1988), en este caso e hipotéticamente, por parte del investigador.

3.1.5 LOS RELATOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS. UN ALTAVOZ CUALITATIVO EN EL OCÉANO SILENCIADO

Por tanto, queda patente que los relatos biográfico-narrativos son una puerta abierta a la expresión de las propias experiencias, vivencias y maneras de hacer de los maestros y maestras desde la perspectiva única del relato propio (Cabré, 2016), y es a través estos relatos que nuestro estudio pretende potenciar la producción del conocimiento social, así como presentar una realidad social (Álvarez y Amador, 2017), que ayude a mejorar la práctica educativa a partir de la reflexión (Elkins, 2015) sobre las experiencias en materia de aprendizaje cooperativo de nuestros informantes. Reflexión, que siguiendo a Córdoba (2015) les lleva hacia un paradigma socio-crítico, mediante la autorreflexión y la toma de conciencia personal hacia un proceso autocomprensivo de su realidad pedagógica. Esta toma de conciencia sería deseable que haya iniciado en ellos un proceso de liberación (Freire, 1970), convirtiéndoles en agentes transformadores de su propia aula, del proceso de enseñanza-aprendizaje en ella, y de la escuela como institución activa en los procesos de cambio social.

Nuestro estudio tiene en cuenta:

La cultura oral, es decir, los testimonios de los protagonistas que nos cuentan lo que en las aulas se llevaba a cabo y que nos hablan por sí mismos si somos capaces de detenernos tranquilamente a realizar un ejercicio de reflexión e interpretación.

(Martín y Ramos, 2017, p. 30)

Bolívar, Domingo, y Fernández (2001), hacen referencia al término “verdad” en la narrativa, y lo definen como una expresión constructivista que de sentido a la propia experiencia, dejando de lado el mero objetivismo de los hechos. Por tanto, con esta

definición, se entiende que engloban y superan la anterior. Así pues, nuestros y nuestras maestras, cuentan la verdad de sus vidas desde su subjetividad, verdad (Bolívar, 2012) y vivencias a partir de su propia interpretación de qué es para ellas y ellos el aprendizaje cooperativo y como lo vivencian en su praxis de aula. Tal y como afirma Gabillon (2012, p. 195) los y las maestras no están libres de creencias, las cuales se transfieren en sus discursos.

No todas las creencias tienen la misma importancia. Existen unas creencias base (*core beliefs*), que son influyentes, dominantes, resistentes, sociales, explícitas y sistemáticas; y unas creencias periféricas (*peripheral beliefs*), que están subordinadas a las creencias base y que son diversas, variables, personales, implícitas y complejas.

La ventaja de la utilización de los relatos biográficos en nuestra investigación, reside en la posibilidad de enmarcar las palabras de la persona que cuenta su experiencia en un contexto social determinado y en una época exacta a partir de su visión única, alejada de las generalizaciones del grupo social al que pertenece y de sus cánones estereotipados. Por tanto, mediante nuestra investigación, no pretendemos explicar la relación causa efecto, sino que pretendemos dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada de nuestros 14 maestros y maestras (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001).

Siguiendo con los relatos biográficos centrados en los docentes, Goodson (2004, p. 12), define cuál es el origen de éstos en educación:

La necesidad de dar voz y no hablar en lugar de [...] ha llevado también a prestar atención a las experiencias de vida de los docentes [...] Conocer una trayectoria profesional, permite situar y conectar con el docente, no solo desde su presente, sino en la perspectiva de su desarrollo profesional.

Las aportaciones de nuestros y nuestras participantes mediante sus historias de vida, son aprovechadas en primer lugar, por los investigadores, los cuales nos agenciaamos de ese saber que se nos transmite a través de una persona que cede su experiencia, por la simple satisfacción de contar aquello que le ha sucedido y su visión

acerca de ese cómputo global; gracias al contacto directo y al trabajo de compilación y justificación del mismo. Y en segundo lugar, en referencia a la comunidad educativa y el resto de disciplinas parejas a ella (Sonlleva, Torrego, y Martínez, 2017), por poder situar una experiencia concreta con su particular visión de los hechos, para poder contribuir en pro de la innovación y el desarrollo de métodos de aprendizaje que permitan crear una sociedad mucho más igualitaria que la actual. Todo desde nuestra realidad pedagógica más inmediata, la escuela en la etapa de Primaria de la provincia de Castelló, a partir de la perspectiva más democrática posible a nuestro alcance: los relatos biográfico-narrativos.

Este enfoque [...] se replantea el papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. Altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural y democrática. Contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación.

(Moriña, Perera, y Molina, 2010, p. 2)

Por tanto, y para terminar este apartado, podemos afirmar que los relatos que se presentan en esta investigación, cumplen con la doble función de la que hablan Bolívar et al. (2001), en la que evidentemente muestran un enfoque metodológico de investigación propiamente dicho; pero que a su vez cumple con la intencionalidad en su producción de ser una práctica transformadora al servicio de la pedagogía crítica, tal y como hemos podido constatar a lo largo de nuestra fundamentación teórica.

El discurso no sólo se posiciona en un tiempo y espacio determinados. Debe relacionarse con el ethos sociocultural de los sujetos o grupos que lo enuncian, así como –desde una perspectiva más pragmática-, también se deben captar las causas por las que se produce y los efectos que ese discurso ocasiona. El relato de vida es rememorado como un retrato moral, cultural y de carácter que integra toda una comprensión global de la vida en torno a un episodio concreto.

Domingo (2014, p. 4)

3.2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En la construcción de las historias de vida (Moriña, 2017), los maestros y maestras protagonistas y el investigador, han tenido una estrecha relación, muy intensa, y en la que ha habido procesos compartidos de trabajo conjunto, devolución de la información y un compromiso patente entre las dos partes.

3.2.1. CRITERIOS DE MUESTREO

Todas la maestras y maestros están en activo actualmente y cumplen las siguientes premisas, que nos ha servido como criterios para seleccionar la muestra:

CRITERIOS DE MUESTREO	
Profesión	Maestros y maestras en activo de le Etapa de Educación Primaria
Formación	Tener formación basada en aprendizaje cooperativo
Aplicación de la metodología	Haber aplicado la metodología cooperativa durante, al menos, un curso escolar
Zona geográfica	Haber aplicado la metodología en colegios de la Provincia de Castellón
Etapa educativa	Haber aplicado la metodología en la etapa de Educación Primaria
Género	Mujeres y hombres

La finalidad es comprender por qué maestros o maestras que han aplicado aprendizaje cooperativo siguen aplicándolo y otros no. También cómo influye éste en el desarrollo profesional, a partir de la práctica de cada uno o una de las participantes en el estudio.

3.2.2. PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Para delimitar el ámbito de estudio de nuestra investigación se debe definir la población según los criterios de muestreo. De entre todos los métodos de muestreo, nuestra investigación se basa en un método no probabilístico del tipo opinático o intencional (Bisquerra, 1989), ya que la selección se realiza por un muestreo

intencional, a través de maestros y maestras como iguales, que aconsejan al investigador desde su criterio profesional y práctico. A partir de aquí, se establecen una serie de criterios en la que la representatividad de la muestra de participantes en la investigación nos asegure que aportará los datos suficientes requeridos.

Seguimos unos códigos éticos y unos principios morales tal y como recomiendan Denzin y Lincoln (2013); así como nos mantenemos neutrales a lo largo de todo el proceso de investigación, convirtiendo a ésta en un proceso social libre de valores.

La muestra con la que se ha contado para realizar este estudio, han sido 14 maestros y maestras que estando formados en aprendizaje cooperativo, lo hayan aplicado durante uno o más cursos escolares y que actualmente, o bien lo continúan aplicando, o por el contrario, ya no.

Taylor y Bogdan (1987) se refieren a otro aspecto importante dentro de la selección de la muestra en investigación cualitativa, éste es la selección del escenario. El escenario ideal es el que para el investigador tenga fácil acceso, en donde se pueda establecer una buena relación con los informantes y poder recoger con eficacia los datos.

En nuestro caso, la selección de escenarios ha sido bastante flexible, ya que para realizar la investigación, los desplazamientos siempre han sido a un lugar cercano al domicilio de las personas participantes en el estudio, en el propio domicilio, su aula u otro lugar que hayan elegido. En la situación de intercambio comunicativo, siempre se ha preferido tener un espacio distendido donde se puedan concentrar, pero que a su vez den cercanía como una cafetería o terraza, su aula o su domicilio; para poder extraer la mayor naturalidad por parte de los informantes, rompiendo la barrera imaginaria de la tensión que produce una entrevista grabada.

Otro espacio, y aunque virtual, no menos importante ha sido Internet, por el cual se ha facilitado al investigador mucha información de forma rápida; y con el objetivo de hacer la participación de los y las maestras en el estudio lo más llevadera posible.

En nuestra investigación accedemos a la muestra, en primer lugar a maestros y maestras que conoce el investigador y que cumplen con los requisitos de la investigación. A partir de este primer contacto, mediante la técnica de la Bola de Nieve (Cohen, Manion, y Morrison, 2000), surgen más participantes, o bien por contacto directo con participantes iniciales, o bien por otras vías como son maestros y maestras iguales, a partir de su experiencia profesional, como ya comentábamos al inicio de este

apartado. En los planteamientos iniciales de esta investigación se contempló acudir al CEFIRE, pero ante la no respuesta al envío de varios correos electrónicos, se desestimó esta vía.

A continuación mostraremos una tabla con la descripción de los participantes en la investigación.

TABLA 2

Características de los maestros y maestras participantes

Participante	Edad	Género	Años de experiencia
<i>Manolo Rodríguez</i>	51	H	<i>Más de 30 años</i>
<i>Fabián Aragón</i>	53	H	<i>Más de 20 años</i>
<i>Patricia Bort</i>	37	M	<i>Más de 10 años</i>
<i>Francisco Pallarés</i>	37	H	<i>Más de 10 años</i>
<i>David González</i>	36	H	<i>Más de 10 años</i>
<i>M. Àngels Escuriola</i>	51	M	<i>Más de 20 años</i>
<i>Santiago Traver</i>	37	H	<i>Más de 10 años</i>
<i>Diego Noel</i>	38	H	<i>Más de 20 años</i>
<i>Rosa Mor</i>	45	M	<i>Más de 10 años</i>
<i>M. Àngels Albuixech</i>	51	M	<i>Más de 10 años</i>
<i>Fran García</i>	35	H	<i>Más de 10 años</i>
<i>Santiago Monforte</i>	48	H	<i>Más de 10 años</i>
<i>David Mateu</i>	35	H	<i>Más de 10 años</i>
<i>Vicente Rocher</i>	63	H	<i>Más de 30 años</i>

Creemos necesario también referirnos al desarrollo profesional, mostrando otra tabla de elaboración propia en la que siguiendo el modelo de Escudero, González, y Rodríguez (2018) permita a modo de síntesis, relacionar a partir de nuestra

investigación el aprendizaje cooperativo con el desarrollo profesional de nuestros maestros y maestras respecto a los requisitos necesarios para poder participar en ella.

TABLA 3

Síntesis de relación de la formación en AC con nuestra investigación

Desarrollo profesional docente respecto al aprendizaje cooperativo	Necesidades formativas y complementarias
1. <i>Formación inicial</i>	<i>Al menos formación básica, asistencia a cursos, autoformación</i>
2. <i>Aplicación en el aula</i>	<i>Al menos un curso escolar de forma sistemática</i>
3. <i>Etapa educativa</i>	<i>Etapa de educación primaria. Maestros y maestras en activo en el momento de la investigación</i>
4. <i>Lugar geográfico donde se aplica el AC</i>	<i>Aplicación en colegios de pueblos y ciudades de la provincia de Castellón</i>

**Consideramos tanto los factores del contexto como la aplicación en el aula, características y procesos que fomentan la formación y autoformación.*

3.2.3 CREDIBILIDAD Y VALIDEZ INTERNA

Por lo que respecta a credibilidad y la validez interna de los relatos biográficos, la validez interna y confiabilidad vendrá dada por la propia credibilidad y coherencia interna de las historias, por el proceso de saturación de los relatos y por la saturación sistemática de los datos y métodos (Bolívar et al., 2001).

3.2.4. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis de los datos obtenidos, se ha realizado una triangulación de la información (Denzin y Lincoln, 2013). Se lleva a cabo a partir del análisis de la información, a partir de los datos aportados por cada maestro o maestra participante. Dado que la temática del auto-informe es la misma para todos los maestros y maestras, y las entrevistas biográficas y focalizadas siguen una misma estructura para cada uno de ellos y ellas, el análisis de la información (Huchim y Reyes, 2013) para su

posterior triangulación a partir de todas las voces, se ha realizado de forma sistemática y exhaustiva.

Mediante esta triangulación de perspectivas (Bolívar et al., 2001) se pretende confrontar y complementar las aportaciones ideográficas de los auto-informes y entrevistas, a partir de la perspectiva individual de cada informante.

3.2.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Previamente a la redacción de este apartado, creemos necesario mostrar una tabla que aúne los instrumentos de recogida de datos utilizados con cada participante, para enmarcarlos en la línea temporal de la investigación.

TABLA 4

Instrumentos de recogida de datos.

Participante	Auto-informe y devolución	Entrevista biográfica	Devolución y recepción revisada	Entrevista focalizada	Transcripción	Devolución y recepción revisada
<i>Manolo Rodríguez</i>	<i>Enero/ Febrero de 2017</i>	<i>Marzo de 2017</i>	<i>Marzo/ abril de 2017</i>	<i>Mayo/ Junio de 2017</i>	<i>Junio/ Julio/ Agosto de 2017</i>	<i>septiembre/ octubre/ noviembre de 2017</i>
<i>Fabián Aragón</i>	<i>Enero/ Febrero de 2017</i>	<i>Marzo de 2017</i>	<i>Marzo/ abril de 2017</i>	<i>Mayo/ Junio de 2017</i>	<i>Junio/ Julio/ Agosto de 2017</i>	<i>septiembre/ octubre/ noviembre de 2017</i>
<i>Patricia Bort</i>	<i>Enero/ Febrero de 2017</i>	<i>Marzo de 2017</i>	<i>Marzo/ abril de 2017</i>	<i>Mayo/ Junio de 2017</i>	<i>Junio/ Julio/ Agosto de 2017</i>	<i>septiembre/ octubre/ noviembre de 2017</i>
<i>Francisco Pallarés</i>	<i>Enero/ Febrero de 2017</i>	<i>Marzo de 2017</i>	<i>Marzo/ abril de 2017</i>	<i>Mayo/ Junio de 2017</i>	<i>Junio/ Julio/ Agosto de 2017</i>	<i>septiembre/ octubre/ noviembre de 2017</i>

					2017	2017
<i>David González</i>	<i>Enero/ Febrero de 2017</i>	<i>Marzo de 2017</i>	<i>Marzo/ abril de 2017</i>	<i>Mayo/ Junio de 2017</i>	<i>Junio/ Julio/ Agosto de 2017</i>	<i>septiembre/ octubre/ noviembre de 2017</i>
<i>M. Àngels Escuriola</i>	<i>Enero/ Febrero de 2017</i>	<i>Marzo de 2017</i>	<i>Marzo/ abril de 2017</i>	<i>Mayo/ Junio de 2017</i>	<i>Junio/ Julio/ Agosto de 2017</i>	<i>septiembre/ octubre/ noviembre de 2017</i>
<i>Santiago Traver</i>	<i>Enero/ Febrero de 2017</i>	<i>Marzo de 2017</i>	<i>Marzo/ abril de 2017</i>	<i>Mayo/ Junio de 2017</i>	<i>Junio/ Julio/ Agosto de 2017</i>	<i>septiembre/ octubre/ noviembre de 2017</i>
<i>Diego Noel</i>	<i>Enero/ Febrero de 2017</i>	<i>Marzo de 2017</i>	<i>Marzo/ abril de 2017</i>	<i>Mayo/ Junio de 2017</i>	<i>Junio/ Julio/ Agosto de 2017</i>	<i>septiembre/ octubre/ noviembre de 2017</i>
<i>Rosa Mor</i>	<i>Enero/ Febrero de 2017</i>	<i>Marzo de 2017</i>	<i>Marzo/ abril de 2017</i>	<i>Mayo/ Junio de 2017</i>	<i>Junio/ Julio/ Agosto de 2017</i>	<i>septiembre/ octubre/ noviembre de 2017</i>
<i>M. Àngels Albuixech</i>	<i>Enero/ Febrero de 2017</i>	<i>Marzo de 2017</i>	<i>Marzo/ abril de 2017</i>	<i>Mayo/ Junio de 2017</i>	<i>Junio/ Julio/ Agosto de 2017</i>	<i>septiembre/ octubre/ noviembre de 2017</i>
<i>Fran García</i>	<i>Enero/ Febrero de 2017</i>	<i>Marzo de 2017</i>	<i>Marzo/ abril de 2017</i>	<i>Mayo/ Junio de 2017</i>	<i>Junio/ Julio/ Agosto de 2017</i>	<i>septiembre/ octubre/ noviembre de 2017</i>
<i>Santiago Monforte</i>	<i>Enero/ Febrero de 2017</i>	<i>Marzo de 2017</i>	<i>Marzo/ abril de 2017</i>	<i>Mayo/ Junio de 2017</i>	<i>Junio/ Julio/ Agosto de 2017</i>	<i>septiembre/ octubre/ noviembre de 2017</i>

					2017	2017
<i>David</i>	<i>Enero/</i>	<i>Marzo de</i>	<i>Marzo/</i>	<i>Mayo/</i>	<i>Junio/</i>	<i>septiembre/</i>
<i>Mateu</i>	<i>Febrero</i>	<i>2017</i>	<i>abril</i>	<i>Junio</i>	<i>Julio/</i>	<i>octubre/</i>
	<i>de 2017</i>		<i>de 2017</i>	<i>de</i>	<i>Agosto</i>	<i>noviembre</i>
				<i>2017</i>	<i>de</i>	<i>de</i>
					<i>2017</i>	<i>2017</i>
<i>Vicente</i>	<i>Enero/</i>	<i>Marzo de</i>	<i>Marzo/</i>	<i>Mayo/</i>	<i>Junio/</i>	<i>septiembre/</i>
<i>Rocher</i>	<i>Febrero</i>	<i>2017</i>	<i>abril</i>	<i>Junio</i>	<i>Julio/</i>	<i>octubre/</i>
	<i>de 2017</i>		<i>de 2017</i>	<i>de</i>	<i>Agosto</i>	<i>noviembre</i>
				<i>2017</i>	<i>de</i>	<i>de</i>
					<i>2017</i>	<i>2017</i>

*Salvo retrasos puntuales y justificados, las fechas se ciñen a la realidad del proceso.

La metodología utilizada ha sido el relato biográfico-narrativo, mediante el cual, se ha dado voz a los participantes en la investigación, respetando su punto de vista a partir sus propias palabras. Esto se traduce en que nuestros maestros y maestras han podido relatar sus historias de vida, a través de las entrevistas que se les iban haciendo. Todo ello para poder llegar a construir su historia de vida temática.

El enfoque, es meramente cualitativo, lo cual siguiendo a Taylor y Bogdan (1987) está basado un método descriptivo a partir de las vivencias de nuestros entrevistados.

3.2.5.1. AUTO-INFORME

Inicialmente y siguiendo a Moriña (2017) se ha recabado información de los y las participantes mediante un autoinforme, una entrevista biográfica y, una o unas posteriores entrevistas en profundidad, dependiendo de cada participante.

El autoinforme es un documento en el que el propio participante en la investigación narra en primera persona aquellos aspectos que considera más significativos para el tema de estudio que le proponemos.

(Moriña, 2017, p. 54)

Encontraremos el modelo de auto-informe en el ANEXO V. Dichos auto-informes tienen carácter abierto y no limitado a número de palabras en cuanto a

extensión, para que los maestros y maestras no se sientan limitados y puedan expresarse con libertad. Los auto-informes realizados por los maestros y maestras pueden consultarse en el ANEXO VI.

3.2.5.2. ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS Y ENTREVISTAS FOCALIZADAS

Centrándonos en las entrevistas (Pujadas, 2000; Martínez, 2006), estas nos darán cuanta profundidad en la información necesitamos.

Esta entrevista biográfica nos da toda la información inicial, datos personales, datos de exclusión o no como participantes en la investigación e información explícita acerca del motivo de estudio; que conjuntamente con el autoinforme nos da la información necesaria para orientar y organizar la entrevista o entrevistas focalizadas.

- La entrevista en profundidad, por su parte, es mucho más extensa y abarca todos los campos de estudio necesarios para poder realizar un relato real y veraz. En nuestro caso, las entrevistas en profundidad se rellenaron a partir de un documento enviado vía e-mail, previo pacto, donde esa primera entrevista la rellenaba cada maestro o maestra participante y hacía su devolución al investigador. La implementación de las entrevistas biográficas, requería tiempo y dedicación dada la necesidad de responder todas las preguntas según los ítems marcados y las diferentes rutas (ANEXO VII). Las respuestas, o bien se devolvieron informatizadas, o en persona escritas a mano. Véase ANEXO VIII.
- Las entrevistas focalizadas (ANEXO IX), en nuestro estudio, abarcan tan sólo el fragmento de tiempo en la que los participantes se forman en aprendizaje cooperativo y lo aplican, hasta día de hoy. Estos fragmentos de tiempo van desde los 3, 4 años, hasta los 30 años aplicando la metodología, como es el caso de uno de los participantes, Vicente Rocher. La duración de estas entrevistas, cara a cara y grabadas, oscilan entre la hora de duración y las dos horas. En ellas se profundiza en los aspectos relevantes acerca de la aplicación del AC por parte de cada uno de los maestros y maestras participantes.

Para preparar estas entrevistas focalizadas se han seguido los siete estadios que propone Kvale (1996):

- Selección del tema: clarificación conceptual a partir del autoinforme y de la entrevista inicial.
- Diseño de la propia entrevista.
- Tener en cuenta al entrevistado en el momento que se realizará la entrevista.
- Transcripción de ésta.
- Análisis de la propia entrevista.
- Verificación: mediante el contraste de aquello transcrito con cada participante y su opción de modificar o clarificar datos.
- Preparación de la entrevista, incluyendo los factores éticos para el informe final.

Cabe decir que estas entrevistas a los maestros y maestras, eran totalmente objetivas, pero como valoraremos en los resultados, los participantes toman una perspectiva muy humana, generada a partir de las emociones y experiencias vividas.

Durante las entrevistas iniciales y durante las entrevistas en profundidad han surgido los frenos y alicientes que Báez y Pérez (2009) nos describen en su obra. Desde el “yo no seré capaz”, las normales confusiones o lapsus temporales, la breve imprecisión a la hora de relatar mucha información, etc. Es por eso que se han utilizado alicientes como la perspectiva altruista, la reflexión compartida o la satisfacción por contar aquello que se ha trabajado en el aula.

3.2.5.2.1. CARACTERÍSTICAS Y TEMPORALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS FOCALIZADAS

Todas las transcripciones de estas entrevistas, así como los audios de cada una de ellas aparecen en el ANEXO X.

El siguiente cuadro muestra a las personas, el contexto en el que se realizaron dichas entrevistas, así como el lugar, devoluciones y duración.

ENTREVISTAS FOCALIZADAS				
PARTICIPANTE	LUGAR DE LA ENTREVISTA	FECHA	DURACIÓN	DEVOLUCIONES DE LA TRANSCRIPCIÓN
Manolo Rodríguez	Castellón. Cafetería	Lunes, 5 de junio del	1h 20' 19"	3

		2017		
Fabián Aragón	Castellón. Cafetería	Lunes, 12 de junio del 2017	1h 38' 30"	2
Patricia Bort	Castellón. TEA- Cast.	Martes, 27 de junio del 2017	1h 01' 45"	2
Francisco Pallarés	Sant Joan de Moró. Casa particular	Lunes, 3 de julio de 2017	1h 24' 19"	2
David González	Castellón. UJI	Jueves, 15 de junio del 2017	1h 02' 12"	2
M. Àngels Escuriola	Benlloc. CRA TRESCAIRE	Domingo, 4 de mayo del 2017	1h 37' 28"	2
Santiago Traver	Castellón. UJI	Martes, 13 de junio del 2017	1h 40' 35"	2
Diego Noel	Cabanes. Cafetería	Jueves, 8 de junio del 2017	1h 59' 23"	2
Rosa Mor	Orpesa. CEIP La Mediterrània	Miércoles, 31 de mayo del 2017 y lunes, 5 de junio del 2017	1h 15' 03"	2
M. Àngels Albuixech	Orpesa. CEIP La Mediterrània	Martes, 30 de mayo del 2017	1h 08' 50"	2
Fran García	Orpesa. Restaurante.	Lunes, 19 de junio del 2017	53' 39"	2
Santiago Monforte	Benlloc. CRA Trescaire	Miércoles, 28 de junio de 2017	1h 15' 15"	2
David Mateu	Vila-real. Cafetería	Miércoles, 7 de junio del	1h 43' 00"	2

		2017		
Vicente Rocher	Les Coves de Vinromà. Casa particular.	Martes, 6 de junio del 2017	1h 23' 27"	2

The image shows a handwritten diary page with a grid for dates and days of the week. The grid is organized as follows:

	Dill	Dia	Dim	Dij	Div	Disabte	Din
29		30	31	1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11	
12	13	14	15	16	17	18	
19	20	21	22	23	24	25	

Key entries and notes include:

- Day 30:** M. Angels Al. ✓
- Day 6:** Rocher 18:00h ✓
- Day 7:** David Mateu 17:30h. ✓ Vila-real
- Day 8:** Xulla 17h.
- Day 13:** Senti Traver U37 zona 17:00h. ✓
- Day 15:** David González ✓
- Day 20:** Patricia Bert 18:00h. ✓
- Day 21:** Pat Bertish
- Day 22:** Fran Xagual
- Day 24:** FRANK (circled)
- Day 25:** Senti Bertish

Other notes include: "Rosa Mar + Manolo Rod. 17:30/18", "Santi Joan (Cataluña)", "M. Angels/Monolo", "Fran / Frank / Batty / Senti Bertish", and "25 Juliol".

*Anotaciones/fechas entrevistas focalizadas en el diario del investigador

3.2.6. ANÁLISIS DE DATOS

Las transcripciones de todas las entrevistas en profundidad ocuparon todo el verano de 2017. Con toda la información recabada: auto-informes, entrevistas biográficas y entrevistas focalizadas, con sus respectivas devoluciones, se realiza una triangulación de la información (Taylor y Bogdan, 1987; Bolívar, Fernández y Domingo, 2001; Moriña, 2017) que nos aportan los y las participantes, tal y como explicamos en el apartado 4.2.4. Esta riqueza de fuentes va a permitirnos dar credibilidad y tomar otra perspectiva respecto a la información recogida.

Después de esta triangulación, ya podemos realizar un análisis de todos los datos respecto a los aspectos relevantes que nos han relatado las personas que han intervenido en nuestra investigación. Así pues, culminaremos nuestra investigación en un análisis narrativo de cada participante, propiamente dicho; como producto final. Como señalan

Bolívar, Fernández, y Domingo (2001), el análisis narrativo es un estudio basado en un caso particular, el de cada docente, pero cuyo análisis produce una narración de una trama o argumento que dé significado a los datos. Estos deben quedar integrados en lo que se denomina intriga narrativa, que revele el carácter único de cada caso particular.

Para Bolívar, Domingo, y Fernández (2001, p. 193) en referencia al análisis narrativo afirman:

El problema metodológico es combinar, de modo productivo, un estilo más analítico (etic) con otro más descriptivo (más emic). Es decir, tratar el material de manera rigurosa y sistemática, sin que pierda por ello su riqueza de matices y su diversidad.

Cabe explicar detalladamente el proceso en el que se analizan todos los datos, para poder entender su análisis. Después de establecer contacto con todos los participantes, se les entrevista a cada uno de ellos. Posteriormente se transcriben y analizan las entrevistas (biográficas) y el autoinforme, se buscan los puntos críticos que nos aporten realmente información. Ante los puntos en blanco, se vuelven a revisar las aportaciones de los participantes debido a la necesidad de extraer más información concreta y útil, y se realiza la entrevista o entrevistas en profundidad. Posteriormente se pide a los maestros y maestras participantes que revisen la información con el objeto de completarla y elegir, si lo desean, la supresión de algún fragmento en las posteriores revisiones de las transcripciones.

Con todo esto se pasa a redactar el relato biográfico de cada participante. Posteriormente, se retorna el relato a la persona de origen para que dé su punto de vista y aporte datos complementarios u otros puntos de vista que puedan no ser contemplados al redactar. Se retocan y se da forma a los relatos a partir de las opiniones de todos los participantes, quedando éstos como único producto final de la investigación. En nuestro caso, las devoluciones de los relatos han oscilado entre las 2 y 4 por participante, dependiendo de cada maestro o maestra.

En lo referente al análisis estructural de los relatos, siguiendo a Rodríguez (2004), estos tienen una marcada estructura que responde a un sistema complejo, autónomo y compuesto por elementos interdependientes, a través del uso de la lengua. Nuestros relatos responden a una estructura marcada en la que a partir de una descripción personal y profesional a modo introductorio, encontramos el primer bloque que responde a las vivencias de cada uno de los maestros y maestras de la aplicación del

AC en el aula. Seguidamente, encontramos un bloque dedicado a cómo y en qué grado, entienden el AC como innovación educativa. Un tercer gran bloque corresponde a su perspectiva sobre cómo ha sido o sigue siendo (en algunos casos) su desarrollo profesional a través del AC. Un cuarto bloque de contenidos se refiere a su visión acerca de la metodología en relación a la comunidad educativa en la que la aplican. Como conclusión a cada uno de los 14 relatos, cada maestro o maestra ofrece su visión acerca de la aplicación de la metodología en relación a las leyes educativas de nuestro territorio.

Siguiendo a Moriña (2017), los relatos de los participantes muestran historias de vida temáticas, ya que nos centramos en un aspecto clave y único de todos los participantes como es la aplicación de la metodología cooperativa y la continuidad o no de esta aplicación; teniendo en cuenta su formación profesional basada en el aprendizaje cooperativo.

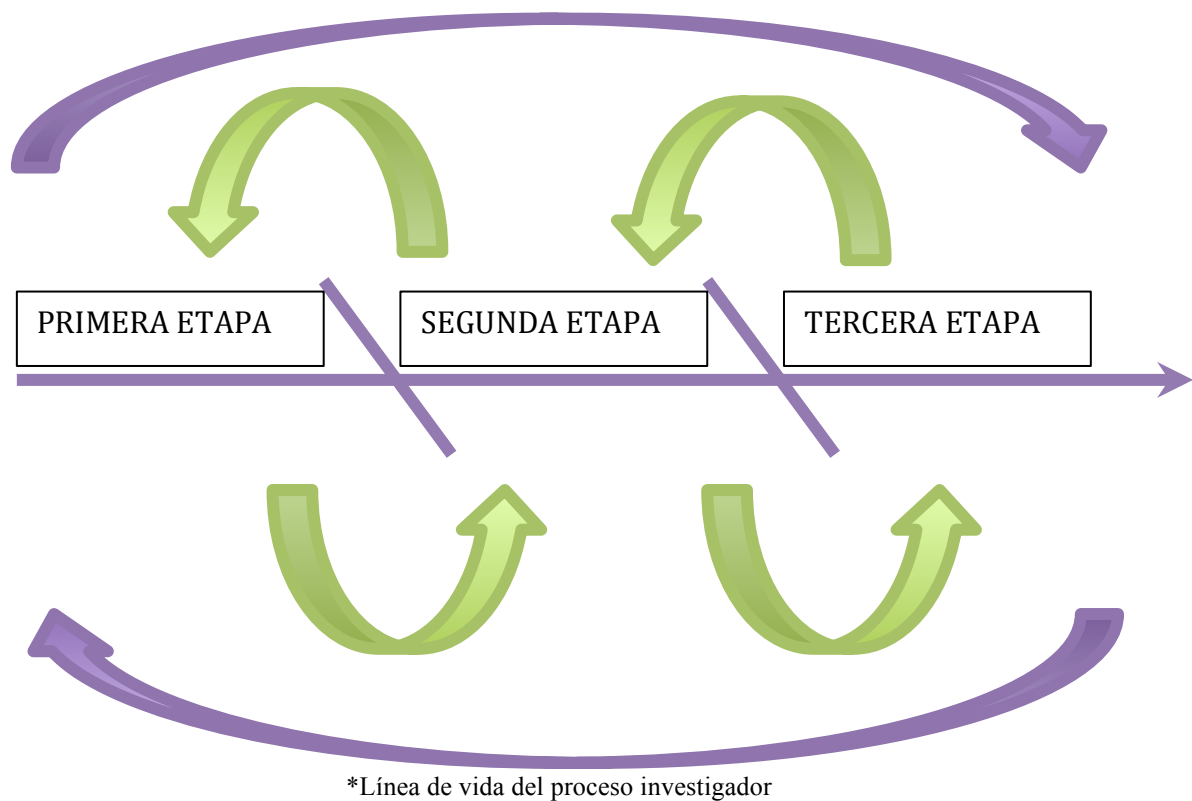
3.2.7 ROL DEL INVESTIGADOR EN TODO EL PROCESO

El rol del investigador ha sido el de facilitador de situaciones que beneficiasen la comodidad de los maestros y maestras participantes en todo el proceso, a la vez que de encargado de llevar a término la investigación coordinadamente con los directores. El código ético descrito en el apartado 4.2.4 ha marcado las actitudes y acciones del investigador en todo momento.

Siguiendo a Moriña (2017), la finalidad de toda la investigación reside en dar voz a los y las maestras para que a través de su discurso se empoderen y poder así hacer oír sus voces. Nuestra investigación ha seguido esta línea, llevándola al punto en el que los maestros y maestras participantes tuviesen un protagonismo tan relevante en el proceso, que no permitía ninguna acción que no estuviese consensuada por cualquiera de las tres partes: investigador-maestros y maestras-directores. Es lo que siguiendo a Pérez y Sartorello (2012) hemos llamado “horizontalidad investigativa” en nuestra investigación.

El proceso de la investigación podemos dividirlo en tres grandes etapas, a modo de línea de vida del proceso investigador, a las que debemos un breve pero sincero análisis. Una primera etapa, la de decisión de la propia investigación y cómo enfocar aquello a investigar, ha sido un proceso relevante, puesto que ha resultado más complejo para el investigador sintetizar y concretar los objetivos de la investigación,

que definir el propio objeto de estudio. Una segunda etapa, es la de la selección de la muestra, o mejor dicho, personas participantes (Moriña, 2017) y el trabajo conjunto con estos maestros y maestras participantes en el proceso de implementación del auto-informe, entrevistas biográficas, entrevistas en profundidad y elaboración de los relatos biográficos. Esta segunda etapa, aunque compleja como todo proceso que implica las relaciones entre personas, ha sido una etapa muy bonita y enriquecedora, ya que en la naturaleza de estas relaciones es donde reside la esencia de esta investigación. Cada maestro o maestra ha aportado, más allá de su perspectiva a través de su voz en la investigación sobre el aprendizaje cooperativo (Pinho, 2015), su forma de ver y hacer educación. Aspecto al que este investigador no puede mostrarse ajeno por las implicaciones personales que se han generado con cada uno o una de ellas. Una tercera etapa, es la de mostrar, con la mayor claridad posible y a través de este documento, todo el proceso investigativo y su humilde aportación a la educación actual. Esta tercera etapa, sin duda alguna, la más costosa para este investigador, por la necesidad de aprender a manejar el discurso investigador formal, sin conocerlo en profundidad por su dedicación a la docencia en educación primaria, que aunque igual de compleja, no lo es en cuanto a exigencias formales. Cada etapa no está aislada de las demás, por lo que las interacciones entre las tres etapas han sido constantes.



Ya descrita la línea de vida de la investigación, nos gustaría retomar el concepto de *vida real* de nuestra investigación que mencionamos en la fundamentación teórica. Desde nuestro punto de vista y paralelamente a la línea de vida de todo el proceso de investigación, denominamos “vida real” de la investigación al proceso que comprende desde la elaboración del problema de investigación hasta la producción final de los relatos, por lo que la parte de la redacción del informe quedaría fuera de este estadio. Consideramos necesario diferenciar las dos partes, línea de vida y *vida real* por la interacción intensa y fluida entre todas las personas participantes a lo largo de la construcción de todo el proceso investigativo, en contraposición a la redacción del informe.

El proceso investigativo, desde un prisma centrado en los puntos críticos con los que se ha encontrado este investigador, no está exento de preocupaciones y puntos en blanco de la propia investigación a todos los niveles: planteamientos iniciales, selección de los y las participantes, entrevistas, transcripciones, elaboración de los relatos, devoluciones, elaboración del marco teórico, etc. que han debido ser resueltos en un proceso de reflexión conjunta, bien con los y las maestras o con los directores. Estos aspectos, tan relevantes como necesarios han contribuido al transcurso del proceso de

investigación. Estos procesos han sido muy valorados por este investigador, porque es en ellos en los que reside el verdadero aprendizaje. Aprendizaje, generado en primer término por la curiosidad a la hora de plantear la investigación:

En verdad, la curiosidad ingenua que, "desarmada", está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica.

Freire (1996, p. 15)

3.2.8. CUESTIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Como en cualquier investigación, las cuestiones éticas cobran especial relevancia en el estudio, ya que es la única vía para asegurar a los informantes, así como al propio investigador, las buenas prácticas en la totalidad de la investigación.

3.2.8.1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Todos los maestros y maestras son conscientes del estudio que se está realizando y dan su autorización y consentimiento para la utilización de los datos que aportan. Es el consentimiento informado (Moriña, 2017). Lo podemos consultar en el ANEXO XI.

Este consentimiento, explica a todas y todos los participantes qué se está investigando y en qué términos se va a desarrollar la investigación. Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987) esta explicación es un problema muy delicado, en el que nuestro enfoque debe ser veraz, ya que si se falsean las propias intenciones, afirman, se deberá vivir con el temor a ser descubierto.

Por tanto, y siguiendo un planteamiento cooperativo, todos los implicados son conscientes de qué se va a investigar y se sitúan en un mismo punto de partida respecto al trabajo que se va a crear entre todos ellos y ellas, conjuntamente con el investigador, desde una perspectiva igualitaria; en relación al desarrollo profesional basado en la innovación que supone trabajar mediante aprendizaje cooperativo y que tendrá como producto final un relato biográfico-narrativo de cada una y uno de ellos respecto a su experiencia docente basada en el AC.

3.2.8.2 NEGOCIACIÓN DEL PROCESO

Retomando los patrones éticos, cabe decir que ningún maestro o maestra participante es ajena al proceso de investigación, sino que ha sido un proceso negociado desde el primer contacto. No nos bastaba con el consentimiento informado, ya que siguiendo a Moriña (2017), incluimos dentro del propio consentimiento, la aceptación del proceso compartido de construcción de los relatos, así como de los procesos como la revisión de las transcripciones de entrevistas, para que el proceso de la investigación sea del todo transparente y consensuado. Cada entrevista transcrita se ha retornado vía e-mail para demostrar la transparencia de la investigación. Estas entrevistas transcritas se han enviado en un formato modificable; para poder revisarla y cerciorarse de que se ha respetado su intención en el habla, las palabras textuales y el sentido global de lo expresado, así como se ha ofrecido la posibilidad de realizar modificaciones sobre su propio discurso. El proceso de construcción de los relatos biográficos (Jiménez, Rodríguez, Sánchez, y Rodríguez, 2018) sigue las mismas características de horizontalidad que las entrevistas, ya que las devoluciones han sido periódicas creando una construcción compartida e igualitaria entre investigador -maestras y maestros. Los maestros y maestras están al corriente del transcurso de la investigación, por ser la principal parte implicada.

3.2.8.3 REVELACIÓN DE LA IDENTIDAD, CONFIDENCIALIDAD DE DATOS Y HONESTIDAD INVESTIGADORA

En aquello referente a la identidad pública de los maestros y maestras, se ha negociado la posibilidad de que los datos personales fueran ocultos y se dejara a la persona implicada en el anonimato.

Siguiendo a Moriña, (2017, p. 99):

¿Hasta qué punto la historia resulta creíble cuando son necesarios numerosos cambios de identidad de quien narra para respetar el anonimato?

Desde este punto de vista, nos planteamos desde un primer momento la negociación verbal, en primera instancia, y la inclusión de la petición de datos personales y su utilización, en el consentimiento informado, por la necesidad de poner

nombre y aspecto físico, mediante la fotografía personal que han proporcionado, a los maestros y maestras que confían en el estudio. Para poder mostrar así la veracidad de éste y acercar al máximo la realidad de sus experiencias a través del aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, la confidencialidad de datos, ha estado siempre garantizada por parte del investigador, ya que aunque en este estudio no ha habido necesidad de utilizar ningún tipo de pseudónimo, se asegura al maestro o maestra que cada vez que sus datos serán utilizados, debe existir una consulta previa. Esta confidencialidad, no solo está ligada a los datos personales, sino a los datos que los maestros y maestras confían en las entrevistas. Por tanto, las devoluciones y revisiones, se hacen necesarias también en este aspecto para evitar cualquier tipo de error que lleve a la desconfianza investigador-maestro o maestra. Este aspecto debe basarse en la honestidad (Moriña, 2017), la cual en nuestro estudio se basa en la comunicación clara y periódica.

3.2.8.4 PROPIEDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Como último aspecto ético aparece la cuestión sobre la autoría de la investigación (Moriña, 2017). Al respecto, la presente investigación, siguiendo los planteamientos horizontales de ésta, tiene una co-autoría compartida entre investigador-maestros y maestras-directores. Nos mostramos firmes ante esta afirmación, ya que no existiría dicha investigación sin la relación cooperativa, compromisos y dinámicas establecidas entre cualquiera de las tres partes.

3.2.9 TABLA DE CÓDIGOS UTILIZADOS

Por último y como aclaración a las citas de las palabras textuales de los y las maestras en los relatos, y antes de dar paso a los propios relatos biográfico-narrativos, encontraremos las aclaraciones a modo de leyenda de las siglas y tipo de entrevista de cada participante.

TABLA 5

Tabla de códigos utilizados.

PERSONAS	Autoinforme	Entrevista biográfica	Entrevista focalizada
DAVID GONZÁLEZ	ADG	EBDG	EFDG

DAVID MATEU	ADM	EBDM	EFDM
DIEGO NOEL	ADN	EBDN	EFDN
FABIÁN ARAGÓN	AFA	EBFA	EFFA
FRAN GARCÍA	AFG	EBFG	EFFG
FRANK PALLARÉS	AFP	EBFP	EFFP
M.A. ALBUIXECH	AMA	EBMA	EFMA
M.A. ESCURIOLA	AME	EBME	EFME
MANOLO RODRÍGUEZ	AMR	EBMR	EFMR
PATRICIA BORT	APB	EBPB	EFPB
ROSA MOR	ARM	EBRM	EFRM
SANTIAGO MONFORTE	ASM	EBSM	EFSM
SANTIAGO TRAVER	AST	EBST	EFST
VICENTE ROCHER	AVR	EBVR	EFVR

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. RELATOS BIOGRÁFICOS

A continuación, incluimos los relatos biográfico-narrativos que son el resultado de toda la investigación realizada. El número total es de 14 relatos.

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

MANOLO RODRÍGUEZ



“...aprendizaje cooperativo es hacer que los niños vayan consiguiendo autonomía, que sean protagonistas de su propio aprendizaje [...] para ser así más felices y poder afrontar las dificultades o los problemas que se encuentren en un futuro. Aprendizaje cooperativo es hacer las cosas conjuntamente, es darse cuenta de que forman parte de una comunidad, de un equipo, de que las cosas si las haces de forma conjunta salen mejor que de una forma individualizada [...] no es lo que “yo” quiero, ni lo que “a mi” me gusta, ni lo que “yo” sé, y para mi eso es lo más grande y lo más potente”.

Manolo Rodríguez Feliu es un maestro de educación primaria en activo de la provincia de Castelló, que a sus 51 años cuenta con una gran experiencia en la aplicación del aprendizaje cooperativo en las aulas.

Manolo de formación diplomado en maestro de EGB y Licenciado en psicología, ejerce su docencia de forma continuada desde 1994; aunque anteriormente, ya realizaba sustituciones de forma esporádica.

Actualmente es maestro de primaria en el CEIP Isidoro Andrés de Castelló de la Plana, en donde posee su plaza en propiedad como maestro funcionario de carrera y del que es miembro del equipo directivo.

Maestro reflexivo y constante, utiliza el aprendizaje cooperativo en su docencia desde muchos años atrás.

“...el aprendizaje cooperativo les obliga a hacer frente a problemas de relación, a las dificultades de aprendizaje y a tomar decisiones consensuadas”.

(AMR)

Como miembro del centro escolar, se considera un buen compañero, feliz y capaz de ayudar en todo momento, sin dar importancia a cosas que no lo merecen. Como maestro se define:

“Yo soy un entusiasmado, un maestro que creo en mi vocación y en lo que hago y que para mí... hoy se lo decía a los niños. Para mí el mejor día de la semana es el lunes, que es cuando tengo una semana por delante y les decía... hay gente que para ellos el mejor día es el viernes, pero están equivocados porque solo les quedan 2 días. Yo pienso que debemos disfrutar de la actividad”.

(EFMR, 6' 22")

Aun así, Manolo, remarca las dificultades que aparecen en su día a día como maestro, así como las dificultades imprevistas a la hora de aplicar una metodología tan compleja como es la cooperativa; a nivel de aula y, por supuesto, al hacerla extensible al centro en la medida de lo posible.

Manolo combina la aplicación de la metodología cooperativa en su aula con la formación a otras y otros docentes en materia cooperativa.

En lo que respecta al aprendizaje cooperativo, lo utiliza de forma continuada en todas sus clases, aunque, según afirma, es imposible no combinar el aprendizaje cooperativo con el trabajo individual, ya que una parte de las tareas pasan por esa responsabilidad individual.

Como docente, su trabajo diario y sus “maldecaps” (dolores de cabeza) van entorno al AC desde hace ya años.

Además de vivir el AC desde el aula cada día, Manolo, como maestro recibe el feedback de alumnado y familias y, como formador en AC, de los y las docentes que le refuerzan y le dan muchos ánimos para seguir adelante. En contraposición a este feedback positivo, Manolo, en sus años de docencia, ha encontrado también resistencias entre profesorado y alumnado en cuanto a la aceptación del aprendizaje cooperativo.

En su colegio actual, en donde lleva 8 años aplicando la metodología cooperativa, el curso anterior fue el año que en el claustro se decidió por primera vez formarse en aprendizaje cooperativo. Manolo, relata la importancia de la no imposición. Cree firmemente en que la aceptación de la metodología debe ser paulatina y, por supuesto, nunca se debe forzar al claustro a implantar un aspecto metodológico sin conocerlo y tener la oportunidad de observarlo previamente.

A pesar de su experiencia y las virtudes que pone en valor del AC, ve la metodología como un lobo solitario al que los y las docentes aun siguen mirando con recelo.

No puede evitar comparar los movimientos sociales en torno al plurilingüismo, la jornada continuada a favor, o en contra... con la apatía constante respecto la vitalidad e inquietudes en las aulas diarias, en su organización o en la atención directa al alumnado. Por eso, Manolo, dedica todos sus esfuerzos en esa dirección.

Es un maestro que vive sus clases y no comparte la apatía del profesorado que está instaurado en la queja; ya que como docente vive y disfruta de cada una de sus sesiones e intenta constantemente transmitir al alumnado la suerte compartida de poder estar aprendiendo juntas y juntos.

“...considero que el aprendizaje cooperativo es el responsable, en gran medida, de mi forma de pensar y de que considere más o menos importantes ciertos temas que nos rodean en el mundo de la educación. El hecho de

trabajar con el alumnado de la forma más horizontal posible (y es difícil porque el maestro es el maestro...), proponiendo juntos, compartiendo y enseñándoles a hacer del aprendizaje cooperativo su propio camino me entusiasma y me llena cada día”.

(AMR)

Como punto de inflexión recuerda su estancia en el IES Bovalar, la cual le motivó para entrar de lleno en el mundo de aprendizaje cooperativo.

“...yo creo que el que más nos marcó fue el del Bovalar, que sí que hacemos proyectos con el Bovalar juntamente con el centro de al lado del Ateneu (daño cerebral sobrevenido) o la asociación Alzheimer, con los alumnos de compensatoria y los de educación especial”.

(EFMR, 10’ 22”)

Como docente experimentado en AC, relata que siempre hay y habrá un alumnado que se implica más que otro, el cual puede mostrarse más apático, y esto, aunque crea dudas, también genera la necesidad de replantearse el día a día del aula. Ante este aspecto concreto, propone el hablar directamente de tú a tú, resolver los conflictos que puedan surgir, y reflexionar qué vale la pena o no, la funcionalidad de los aprendizajes, etc. Esto es lo que realmente le llena como maestro.

“...claro, entonces hablar de notas, aprobados, contenidos, currículum, en valencià, castellano, en inglés, el tema 15, por la mañana, por la tarde... sinceramente, me da igual, yo estoy en cosas más importantes, al menos para mí... ciertamente soy “rarito” pero feliz”.

(AMR)

Aprendizaje cooperativo en el aula

Manolo entró en contacto con el aprendizaje cooperativo en el IES Bovalar de Castelló, en donde se formó y a su vez empezó a desarrollar la metodología. Seguidamente trabajó en el CEIP Cervantes de Castelló, en donde de forma más individual y sumando compañeros/-as siguió desarrollando el AC; hasta la actualidad en el CEIP Isidoro Andrés, donde desde el curso anterior se está trabajando en la línea cooperativa en cuanto a formación y se están sumando cada vez más compañeras y compañeros a la aplicación de la metodología.

A pesar de ser un experto en materia de aprendizaje cooperativo, se muestra humilde respecto a la implantación del AC en su centro, ya que citando sus palabras, no querría ser ningún gurú en su centro, sino todo lo contrario. Como apuntábamos en la introducción, debe ser el profesorado a partir de su propio interés en la materia quienes demanden formarse para aplicar la metodología.

Manolo afirma no usar una metodología más tradicional, porque ya la ha usado en ocasiones, antes de usar el AC, y ninguna metodología permite estar con el alumnado, acompañándole y ver su proceso de aprendizaje de forma tan exhaustiva como el aprendizaje cooperativo.

En su aula, la metodología que utiliza, siempre es el aprendizaje cooperativo. El curso anterior tutorizó quinto de primaria:

“...hemos hecho de todo: los grupos, los roles en los grupos, las habilidades que tienen a la hora de hacer actividades y trabajos... ya saben cómo se trabaja en grupo. Hemos trabajado estructuras simples en cualquier área, les gusta hacer los proyectos de trabajo hacer investigaciones. Ya va fluyendo. Al principio siempre es todo muy monótono, muy justo, pero poco a poco van sacando la creatividad”.

(EFMR, 4' 51")

Para este curso, tutorizándoles en sexto de primaria, poder aplicar el AC de una forma más sistemática, si cabe, ya que están entrenados en la materia y saben trabajar de forma cooperativa. Cabe remarcar la necesidad, según cuenta, de entrenar al alumnado en habilidades cooperativas, ya que sin estas, no pueden entender el funcionamiento de las

dinámicas y talleres, y es en ese punto en donde se crean las resistencias por parte del alumnado.

El rol que mantiene con su alumnado, relata que es de cercanía, de afecto. Muy de “abrazos y complicidad”, en el que para él no son maestro-alumnado, sino una especie de ahijados, una relación muy estrecha basada en el afecto.

Como docente basa el proceso de enseñanza-aprendizaje en la felicidad de su alumnado, ya que afirma que el 95% de los casos, se aprende mucho más si la motivación es alta y con los aprendizajes se llega a un estado de bienestar personal.

En su aula:

“...lo que más trabajo con los niños son las estructuras simples. Son diarias en cualquier área el 1-2-4, la lectura compartida, los lápices al centro, los números, el folio giratorio... bueno, las típicas y después a nivel de otras técnicas sobre todo el trabajo de investigación o el hacer un proyecto, proyecto de trabajo. El puzle de Aronson lo uso muy poco...”

(EFMR, 16'05”)

Por considerarla demasiado compleja para alumnado en edad escolar.

En sus clases, su rol de docente pasa a ser de acompañante, de guía, de persona que ayuda a partir de las necesidades, que no son pocas, que surgen del trabajo del alumnado. Como docente, su función no es la de preparar la materia, hacer fotocopias, etc. sino la de proponer y hacer que el alumnado decida. Su función va más orientada a estructurar, orientar y ayudar a redefinir; dejando así espacio para que el alumnado decida el camino a seguir en su aprendizaje. Manolo, dedica más tiempo a la presentación de las actividades, para que sean motivadoras, que al contenido en sí de la actividad, porque sólo así puede asegurar que el alumnado se engancha a las dinámicas y talleres de forma satisfactoria para ellas y ellos mismos.

“Mi compromiso es total, porque si yo no me comprometiese en la tarea que hacen los niños, no serían capaces de tirarla delante y se quedarían en cuestiones muy sencillas, o poco elaboradas. Porque están aprendiendo. Tú tienes que estar con ellos diciéndoles a ver cómo tienen que hacer, cómo lo pueden hacer, como contrastar esto, cómo hacer aquello, podéis hacer un

power point... Vaya, dándoles propuestas para que después ellos decidan si lo hacen o no”.

(EFMR, 20' 00”)

El alumnado de Manolo es autónomo en el trabajo, ya que como maestro desde un principio y de forma gradual, se va apartando, delegando y dando más responsabilidades, dejando más margen al alumnado, a la vez que éste gana en autonomía. Afirma, que este proceso no es para nada fácil, ya que el alumnado se siente a menudo solo y de alguna forma perdido, de ahí la gran responsabilidad de Manolo como maestro en el control de los tiempos.

Cuando el alumnado está centrado en el trabajo, la función de nuestro docente es la de previsión de las necesidades que puedan surgir. Su tarea va más orientada a organizar, pensar y establecer que materiales necesitan o que contenidos se deben trabajar en el aula en la siguiente sesión.

En lo referente a la organización de su aula y del personal que necesita para poder aplicar la metodología en su aula;

“...cuando queremos disponer de un grupo más reducido, pues hacer una división de la clase con algún compañero que tiene hora de refuerzo, que trabajen en el aula dos grupos o si queremos trabajar en algún momento, alguna actividad de un poco más de campo con los niños, puedes pedir a los compañeros de refuerzo que colaboren contigo en una docencia compartida para atender a todos los grupos en sus necesidades...”

(EFMR, 35'28”)

El aula de Manolo, toma decisiones de forma horizontal mediante la asamblea de aula. Durante la semana escriben en una cartulina los temas a tratar y es al final de la semana donde en asamblea deciden el rumbo de la clase.

También encuentra resistencias por parte del alumnado. Como cuenta, en ocasiones, algún alumno decide trabajar solo, fuera de su grupo, por el motivo que sea. Dice no pasar ni un día en que el alumno o alumna quiera volver al grupo, pero no es Manolo quien puede decidir eso, sino los miembros del propio grupo. Como maestro,

afirma que al alumnado les encanta trabajar en grupo y estar en el grupo, por eso siempre quieren volver.

“...eso es frecuente, yo hago cambio de grupos cada mes. La primera semana, pues ahí siempre problemas, la siguiente semana parece que se ha suavizado, y la tercera y cuarta normalmente por el grupo están funcionando de forma normalizada. Porque ya han aprendido hasta dónde pueden llegar. Eso es un poco el funcionamiento”.

(EFMR, 38' 51")

En referencia al alumnado con NEAE, Manolo se mantiene como un firme defensor que sea atendido dentro del aula ordinaria, en su grupo. Como docente planifica su docencia desde la inclusión, y por tanto, no encuentra sentido a que el alumnado deba salir de esa aula, sino recibir las ayudas que requiera dentro de ella, desde la tutoría compartida o desde las dinámicas llevadas a cabo a partir del trabajo grupal.

En la evaluación hay en todo momento un feedback por parte de Manolo o del grupo en lo referente a funcionamiento de los grupos o tareas individuales dentro de ellos.

“...cada vez hago que se evalúen más, cada vez hago que se evalúen más y que se evalúen más entre ellos, creamos cuadros registros en donde los alumnos evalúan el trabajo de sus compañeros o los comportamientos de sus compañeros [...] mediante rubricas por ejemplo a nivel de libretas hacemos rubricas elaborados en el aula donde yo se ponen nota propia o al compañero y después todo lo que son trabajos y exposiciones bien sean de naturales de sociales y cultura valenciana de valores son los compañeros los que ponen nota a sus otros compañeros”.

(EFMR, 48' 13")

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa _____

Manolo no considera el aprendizaje cooperativo como una innovación en materia pedagógica, aunque sí resalta su riqueza como interacción dialógica en la que ambas partes, maestro y alumnado, se ven beneficiadas por las interacciones de forma bidireccional, en las que tanto docente como alumnado tienen las mismas oportunidades de aprender.

En el organigrama legislativo de su centro, la metodología cooperativa sí está reflejada en todas las actividades grupales de centro.

Desde su experiencia docente, ha observado como los aprendizajes en materia cooperativa salen del aula y el alumnado los muestra en su entorno más próximo.

El aprendizaje cooperativo, en materia innovadora, dota al alumnado de herramientas de búsqueda y de resolución de problemas mediante interacciones, que no dotan otras metodologías más tradicionales.

“Creo que les doy herramientas para saber enfrentarse a lo que les viene en el instituto. Sé que quizá no saben tantos contenidos como compañeros suyos, eso es cierto porque no damos tantos, pero creo que tienen más herramientas para encontrar lo que necesiten y para afrontar lo que les venga”.

(EFMR, 41' 26'')

Por el retorno de información que le llega desde las familias, Manolo, intuye, aunque no puede asegurar que los aprendizajes realizados en materia cooperativa puedan extrapolarlos a la vida diaria al 100%. Para ello, la comunicación con las familias es muy exhaustiva y constante; ya que como maestro, Manolo, debe tener la seguridad de contar con el apoyo familiar en todo momento.

Manolo, desde su experiencia como formador, relata que las experiencias en aprendizaje cooperativo todavía son residuales, ya que después de haber formado a muchos maestros y maestras, ha observado que hay más alumnado sentado en grupos, o que se realizan actuaciones puntuales, pero no puede asegurar que se implante la metodología en las aulas de forma sistemática, después de la formación. Respecto a su

colegio, ha podido observar un cambio a nivel de centro después de dicha formación, aunque los cambios no son generalizados.

Una innovación que supone el AC respecto a otras metodologías, relata, que hace al alumnado mucho más seguros, más extrovertidos y con mayor facilidad de palabra y expresión, tanto oral como escrita.

Manolo, insiste en que los y las maestras se exceden en las ayudas al alumnado, haciéndoles menos hábiles porque no les permiten identificar los fallos por sí mismos/-as. Sólo dejando ese espacio, el alumnado que trabaja mediante AC se va haciendo más y más autónomo.

“...si él no la ve [...] no se da cuenta de ese fallo, ya puedo yo corregirle...”

La historia es que ellos vayan asumiendo autónomamente”.

(EFMR, 1h 05' 22'')

Para Manolo, el currículum ordinario se amplía cuando se trabaja mediante el AC, ya que se trabajan contenidos transversales que interesan al alumnado, y que son necesarios para que éstos y éstas desarrollen de forma autónoma sus aprendizajes. Como docente cooperativo, afirma que es necesario incluir ciertos contenidos, y prescindir de otros que carecen de interés tanto desde el punto de vista del alumnado como de los docentes.

Un aspecto que resalta como innovador son las relaciones que el AC fomenta y pone en valor entre el propio alumnado:

“Les digo mientras no se queda nadie solo sentaros cómo os dé la gana. En septiembre, ya te digo, se sientan siempre con sus amigos. Pero llegó este año el día 29 de septiembre y un compañero me dijo: ¿cuándo cambiamos de grupo?, dije en octubre, y él me dijo es que ya tengo ganas de cambiar de grupo. Le dije: pero si estás con tus amigos... pero me contestó: sí, pero no me ha gustado. Se dan cuenta que lo que son sus amigos, no son siempre los mejores compañeros a la hora de trabajar, y ellos mismos se dan cuenta de eso y eso es bueno”.

(EFMR, 37' 42'')

El aprendizaje cooperativo, no sólo se desarrolla a nivel de aula y como una propuesta innovadora en la docencia de Manolo, sino que comporta de forma paralela un;

Desarrollo profesional a partir del aprendizaje cooperativo_____

Como maestro relata que desde que aplica el aprendizaje cooperativo, es mucho más feliz ya que su tarea se basa en formar personas y no sólo en transmitir contenidos.

“Yo los padres les digo estamos en educación primaria, primaria, primaria... hasta dónde tenemos que llegar en conceptos, pues es que me da igual... pues más o menos, qué más da. Estamos enseñando cosas mucho más importantes, como ser personas y de eso te das cuenta con el tiempo”.

(EFMR, 1h 06'12”)

Manolo vive su docencia como una oportunidad para su propio desarrollo personal, ya que le permite, según sus palabras, vivir de una forma más plena tanto a nivel profesional, como personal.

Manolo se ha beneficiado del contacto con otros docentes relacionados con el AC, así como cree que otros también lo han hecho de la relación que hayan tenido con él. Pero no por un aspecto personal, sino porque cree firmemente que la interacción con otro u otra docente que transmita ilusión, nuevas expectativas y nuevos retos, no puede ser más que enriquecedor para una relación en términos pedagógicos. Como no podía ser de otra forma, Manolo también se ha encontrado por el camino con docentes que crean resistencias a la aplicación de la metodología, y tal y como afirma, no se puede contentar a todo el mundo. Poco a poco, los resultados hablan por sí solos, y aunque su pretensión no es la de convencer a nadie, la solvencia de un alumnado formado mucho más allá de lo curricular le avala frente a la resistencia (activa o pasiva) de un profesorado que está instaurado en la comodidad del no cambio.

Como persona y como docente expresa la bidireccionalidad armónica que ha experimentado en cuanto a crecimiento personal mediante el contacto con el AC. Por un lado, la docencia le ha aportado aspectos beneficiosos a su vida personal, y por otra, por

su forma de ser, por como entiende las relaciones sociales en general, su vida personal le influye en su docencia basada en el aprendizaje cooperativo.

En lo referente a transmitir al alumnado valores y actitudes también recibe un bonito feedback de un padre:

“Una vez me dijo un padre que me escribió una carta cuando terminaba el curso con ellos. Me decía que todo lo que el alumno había aprendido lo estaba llevando a cabo con su círculo de amigos y en su casa propia, en donde veía como ese pensar de una forma crítica [...] el padre además era maestro, y me decía que no tenía nada que ver la manera en que se iba su hijo el que había estado conmigo al instituto, de la manera que se fue su hijo mayor. Veía mucha más madurez en el hijo pequeño”.

(EFMR, 43' 06'')

Manolo con los años ha cambiado su forma de entender el cómo enseñar. Siempre realiza una experiencia en septiembre. Entrega un folio en blanco al alumnado y en la pizarra les dice que escriban una redacción. El segundo tercer día de clase ellos escriben una redacción, y preguntan qué tienen que hacer. Manolo siempre explica que deben realizar una historia donde el folio en blanco es el protagonista. El 2 de junio les volvió a entregar un folio en blanco delante a cada uno y escribieron otra redacción sobre el folio blanco. Al terminar de escribir la redacción, Manolo, devolvió el folio que habían realizado en septiembre sin corregir. Manolo afirma que en sus caras se observa una sonrisa, una sorpresa, porque ven la diferencia que hay en sus aprendizajes desde septiembre hasta junio. Para el alumnado es una diferencia palpable, visual, y se dan cuenta.

“Al final lo que hay es más rigor más calidad, más cantidad, más corrección, y no hemos dado ortografía, ni hemos dado puntuación. No hemos dado nada. Hemos dado una lectura basada en el uso de la lengua. Y con esta experiencia se ve muy claramente”.

(EFMR, 56' 38'')

Por último, Manolo, con los años dice no sentir miedos, los miedos de los inicios al menos. Como maestro experimentado tiene un camino trazado y lo lleva a cabo sobre otros aspectos, los cuales cree menos relevantes en materia de AC.

Manolo es un maestro vitalista por lo que en su aula no podemos comprender el AC sin entender la implicación del

Aprendizaje cooperativo en comunidad y familias_____

A pesar de que las familias por ser de un colegio de barrio muy grande, se muestran muy pasivas respecto a la implicación con su escuela, siempre que Manolo las necesita acuden.

Manolo afirma que:

“Tanto los docentes como las familias sufren por las notas, por si hay suspensos, muchos o pocos, por si tendremos tiempo para poner las notas, o para acabar los libros y sus contenidos... y yo cada vez sufro menos por todo eso”.

(AMR)

Con los años, Manolo, se ha hecho mucho más crítico. En primer lugar, con su propia docencia y la forma de impartirla compartiéndola de forma comunitaria, en la medida de lo posible; y en segundo lugar, con la verdadera necesidad de formar alumnado autónomo y humano, muy por encima de las preocupaciones burocráticas del centro, también en la medida de lo posible, para centrarse en la formación holística de éste en la totalidad de su realidad social.

Como maestro tiene en cuenta la perspectiva de las familias y agentes de voluntariado externo a la hora de planificar las actividades, para poder crear una relación real entre familias y escuela que vaya más allá de la simple relación burocrática que mencionábamos en el apartado anterior.

“...han estado en actividades en las que han colaborado las familias, como los grupos interactivos, alguna actividad concreta ,..., les ha invitado a que cuando el alumnado hace exposiciones de libros participen como asistentes

y como evaluadores de sus hijos, les he invitado en entrevistas cuando hemos hecho entrevistas, a abuelos en proyectos...”

(EFMR, 1h 15'42”)

Aunque ve que desde el AMPA hay mucha implicación y que compañeros de otros ciclos también llaman a familiares a colaborar, no percibe que la demanda sea desde fuera hacia el colegio sino sólo desde el colegio hacia las familias. Lamenta que las familias sólo participen en actividades puntuales y no formen parte del proceso de decisión global del centro, más allá de lo estrictamente administrativo.

Si bien es cierto, cartas como la del padre en el apartado anterior o comentarios de una madre que le da las gracias porque su hijo sabe esperar a los compañeros, no actúa sólo, sino que necesita del grupo, le refuerzan para seguir teniendo comunicación directa con las familias, además de proporcionarle un feedback satisfactorio respecto a la metodología que aplica en toda su docencia.

Manolo ha contado con profesorado en proceso de formación, ya que, aunque para él como docente pueda representar una responsabilidad extra, cree firmemente que el profesorado en formación le dota de un espíritu crítico y alimenta su auto-regeneración como docente; así como abre una nueva perspectiva comunitaria a las actividades que se realizan en el aula y el centro.

Manolo en otros proyectos basados en AC, en otros centros anteriores, también ha contado con la colaboración de familias, voluntariado y asociaciones del entorno más próximo, como es el caso del IES Bovalar.

Su experiencia en base al AC, no se puede entender sin las relaciones que se generan entre maestro-alumnado-familias/voluntariado, porque sin este triángulo educativo, el aprendizaje cooperativo, no lo sería en cuanto que no tendría una perspectiva social real, ni una proyección de cambio social ni educativo.

En lo que refiere a si el País Valencià en materia educativa está preparado para asumir una metodología como la cooperativa, Manolo concreta que quien debe dar vía libre, en última instancia es el colegio y dentro de éste debe reforzar siempre todo el equipo docente, liderados por el equipo directivo. Por eso pone en valor los últimos cambios surgidos en política educativa al PV.

“Un equipo directivo en contra o poniendo dificultades para llevar adelante un aprendizaje cooperativo o una aula abierta lo he vivido en mis carnes y ver como se ha cambiado esa manera de pensar, se favorece mucho más el como se afrontan estas cosas. El equipo directivo influye y favorece”.

(EFMR, 1h 20' 19")

Manolo es un docente dinámico, activo y activista del aprendizaje cooperativo. Un alma inquieta que gracias a su aportación, permite que el resto de docentes podamos discernir que en la docencia actual aun queda espacio para la creatividad, la innovación y los retos. Esos retos que nos hacen crecer como sociedad, desde su pilar más básico: la escuela.

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

FABIÁN ARAGÓN



“Aprendizaje cooperativo es un aprendizaje compartido. Un compartir en principio entre iguales [...] los protagonistas son los niños. Son ellos y solo ellos los que serán capaces de dar los pasos necesarios para aprender, ser, convivir, valorarse, son ellos [...] los pasos son suyos. Una forma de entender como el grupo, el colectivo, gestiona todo aquello que le afecta, todas aquellas necesidades que tienen en cuanto a aprendizajes, diversidad [...] la diversión, el cómo lo tienen que hacer... y que eso solo lo posibilita el aprendizaje cooperativo porque saca lo mejor de cada grupo como colectivo”.

Fabián Aragón Portolés es un maestro de primaria de 53 años. Es maestro y licenciado en psicología. Actualmente ejerce su docencia en el CEIP Lluís Revest de Castelló.

Fabián es maestro desde el mes de noviembre del año 1986, hasta la actualidad. Su situación laboral es maestro de primaria con destino definitivo.

Llegó hasta el aprendizaje cooperativo a través de la necesidad de poner en práctica la teoría sobre la metodología.

“La conocí de forma teórica y a la vez la puse en práctica. Y ya nunca he dejado de hacerlo [...] a respuestas a la educación, que de otra forma no tendría sentido”.

(EBFA)

Su contacto con el aprendizaje cooperativo se remonta a los años en los que estuvo trabajando de PT en el departamento de Orientación del IES Bovalar de Castellón y lo sigue utilizando a tiempo completo en sus clases.

“...(la he aplicado) como metodología de aula. La planteo como metodología a tiempo completo, tanto si hacemos proyectos de trabajo cómo si estamos trabajando en matemáticas o lengua...”

(EFFA, 2' 12")

En su colegio actual, la línea metodológica es de proyectos de trabajo desde infantil a sexto de primaria. Según relata Fabián, cada maestro utiliza la metodología que más se adapta a sus necesidades. En su caso, el aprendizaje cooperativo en todas las áreas.

A nivel de centro, Fabián, también realiza talleres internivel, dedicando tardes completas de hora y media para éstos, y en dónde se mezclan alumnado de diferentes tutorías para potenciar las distintas inteligencias múltiples. Estos talleres ya se aplican desde diferentes cursos anteriores. Cada curso tienen una orientación, y éste es la de potenciar las inteligencias múltiples.

Fabián se considera un buen compañero y cree en la reciprocidad a la hora de compartir experiencias con las y los demás docentes.

Para Fabián el aprendizaje cooperativo es una manera de aprender donde el alumno llega a conocerse a si mismo, así como los iguales. Donde el alumno se considera autónomo, capaz, donde confía en los demás, y siente que confían en él. Es donde descubre el compromiso, el consenso, la responsabilidad de realizar una tarea y responder ante sus compañeros.

Es una forma de enseñar que plantea muchas dudas, pero que resulta la más enriquecedora de todas, que requiere pensar, repensar, escribir, pero que una vez iniciada, es imparable. Es donde todo se acelera y a la vez se serena; donde el tiempo a veces se acelera y otras se para.

Para Fabián el AC es una vivencia compartida, de todos y entre todos, en donde cada uno se siente una pieza más de un gran puzle. Es donde se aprende cada día y nunca se llega a saber todo:

“Es como una historia, que comienza, donde aparecen los personajes, todos bien diferentes, por cierto, pero con aspectos en común. Es donde empieza la trama, con momentos plácidos, y otros, por qué no decirlo, difíciles e inseguros. Y que paso a paso... acción tras acción se llega a una meta u otro lugar donde nos sentimos más satisfechos, si cabe. Un camino, un caminar, un final que se puede reescribir, un placer.”

(AFA)

Aprendizaje cooperativo en el aula _____

Fabián plantea el aprendizaje cooperativo dentro del aula, además de a partir de dinámicas y talleres, en una relación directa y constante con las TIC, las cuales están muy presentes en su aula.

“Ellos tienen su propio blog de aula y allí dentro tienen las webquest que ellos tienen que seguir. Además tienen recursos web de información de lo que van a trabajar de su unidad didáctica o de su parte del proyecto [...] Presentan un dossier o una presentación. La tecnología forma parte del aprendizaje y se aprende día a día”.

(EFFA, 19' 17")

En el trabajo cooperativo dentro del aula, se muestra como un maestro que está presente, pero se ve más como un facilitador, del trabajo que ellos hacen.

Su planteamiento es que en quinto de primaria sienta las bases teóricas para que en sexto puedan desarrollar sus investigaciones con mayor autonomía.

Este maestro, cree firmemente que el poder trabajar mediante aprendizaje cooperativo dota al alumnado de la autonomía y el nivel de madurez que les permita expresarse, relatar, contar, explicar... En definitiva, exponer, potenciar la capacidad de síntesis de todo aquello que hayan aprendido cooperativamente.

En lo referente a los proyectos y las dinámicas, son compartidas entre él como docente y su alumnado, al igual que las rúbricas de evaluación, para así poder realizar aprendizajes realmente significativos y constructivos para el alumnado; así como una evaluación real y satisfactoria del trabajo realizado.

La planificación de las actividades, como maestro, las plantea como una tarea de reflexión, en las que a medida que se adquiere práctica, cada vez se planifican con menos dificultad.

“Estos alumnos saben evaluarse. Eso es muy importante”.

(EFFA, 27’ 33”)

Insiste en que la clave del buen trabajo pasa por una buena anticipación de los aprendizajes que deben realizar.

Siguiendo las teorías de Vygotsky (1978) y sus zonas de desarrollo próximo y potencial, Fabián, cree firmemente que el aprendizaje cooperativo potencia la zona de desarrollo próximo y eleva la zona de desarrollo potencial de su alumnado, después de dos cursos de trabajo cooperativo intenso; respecto a otras metodologías más tradicionales. Ya que acelera el ritmo de aprendizaje del alumnado porque está cómodo, se siente bien, y además necesita agradar a sus compañeras/compañeros. Nuestro docente, respecto a otras metodologías tradicionales, afirma que quiere agradar, tanto el alumnado muy brillante, tanto el que no lo es tanto; normalizando las diferencias a partir de la propia metodología y de las interacciones que genera entre el alumnado.

Respecto a la atención a la diversidad, afirma que:

“El aprendizaje cooperativo facilita la atención a la diversidad que de otra forma es imposible aunque aparentemente da la sensación de que cuando hay trabajo individual se atienden mejor las diferencias, yo no lo creo así. En grupo saben lo que quieren conseguir, tienen sus compañeros a su lado, las cosas se cuentan a su manera, ellos pueden participar y participan de lo que se tiene que hacer [...] se sienten bien por pertenecer al grupo”.

(EFA, 29' 20")

Respecto a la adquisición de la lectoescritura, su alumnado está acostumbrado a interpretar y transmitir información desde la etapa de infantil. Ésta es siempre significativa. Para Fabián, el aprendizaje cooperativo refuerza y desarrolla la lectoescritura desde edades muy tempranas, y permite que la expresión oral y escrita sea la adecuada al terminar la escolaridad.

Fabián explica que el tiempo es clave, pero al contrario de lo que se pueda pensar desde un punto de vista más tradicionalista, lo plantea como libertad de tiempo para poder crear, descubrir y en definitiva, que el alumnado pueda hacer suyos los aprendizajes.

Él utiliza las asambleas como espacio de debate de su alumnado, no sólo para resolver conflictos, sino para reorientar los proyectos conjuntamente con su alumnado o tratar temas de interés grupal. Como docente utiliza las asambleas para que el alumnado se exprese mediante el diálogo, siempre partiendo del respeto. Algunas veces es Fabián el que deja fluir el discurso de los y las niñas, a veces incita al diálogo y a veces, incluso debe regular si no pueden hacerlo las moderadoras.

Respecto a la autoevaluación de los proyectos, Fabián, la realiza desde la reflexión a nivel de ciclo. Ya que la COCOPE se encarga de tareas más generales, debido a que se da por sentado que todo el mundo trabaja por proyectos en su centro y mediante tipologías textuales.

En lo que se refiere a las resistencias que ha encontrado en la aplicación del AC en su aula, destaca el ritmo de trabajo, ya que no tienen un planteamiento convencional del concepto de deberes:

“Hay alumnos que les cuesta trabajar así, pero también les costaría de forma individual. [...] creen que con estas actividades también se termina en 5 minutos y claro, no son 5 minutos, es media hora mínimo [...] ¿y yo por

dónde empiezo? porque esto no es fácil .Y tú le dices a la madre pues es que esto es lo que creemos que es mejor para tu hijo. Los alumnos salen sabiendo escribir, saben contar lo que se traen entre manos. Son capaces de contarlo, son capaces de escribirlo”.

(EFFA, 52' 47'')

El alumnado con NEAE, Fabián lo atiende desde la diversidad del aula, mediante los grupos cooperativos. Con los años reconoce que le ha cambiado el concepto de ACIS en gran medida, ya que para Fabián el lugar en donde el alumnado debe desarrollar sus potenciales es el aula ordinaria, en contacto con sus iguales y en relación directa con el grupo a tiempo completo.

“Me cuesta muchísimo que un alumno mío salga fuera del aula, no acostumbro. Tiene que ser un caso muy excepcional. Todo lo contrario, que se quede porque es necesario lo que pasa que nos tiene que escuchar. Tiene que estar aquí porque es necesario estar aquí, no se puede ir [...] el alumno con NEAE debe estar dentro del aula”.

(EFFA, 57' 10'')

Fabián considera que la metodología cooperativa fomenta la inclusión educativa y social del alumnado, que les hace autónomos, pero no en el mismo grado, porque como personas, cada alumna o alumno es diferente; y debe adquirir la autonomía necesaria para poder desarrollarse de forma cooperativa en el aula. En palabras de Fabián, la autonomía es clave para trabajar de forma cooperativa.

Considera que el propio grupo puede regular a los alumnos excluidos. Mediante el AC, el alumnado encuentra su propio espacio y ocupa su lugar de forma natural, aunque no sea de forma inmediata. Pero enfatiza que todo es cuestión de números. Un grupo de 25 alumnos, junto a su maestro, y trabajando de forma cooperativa, puede regular a 4 alumnos excluidos, pero no a 8. Tal y como afirma, entonces es cuando aparece la sensación lógica de que la cosa no funciona.

El AC en el aula de Fabián se traduce, según sus palabras en una metodología que:

“...nunca es previsible. Provoca muchos cambios. Es una metodología que provoca muchos cambios en el alumnado, en ti mismo también, pero sobre todo en el alumnado porque exige una relación muy fuerte. Es una dinámica muy bonita y para mí es un día es un viaje que se tiene que experimentar”.

(EFFA, 1h 07' 30")

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa _____

En referencia al aprendizaje cooperativo como innovación educativa, Fabián afirma que:

“...sí, es una innovación. También es cierto que se puede pensar que no deja de ser una moda, ahora está muy de moda. Pero esa no es la cuestión, hemos avanzado. Ahora hace falta hacer ver que los que aplicamos aprendizaje cooperativo, lo hacemos porque somos auténticos ... Los resultados van a ser mucho más enriquecedores”.

(EFFA, 1h 09' 20")

Fabián se muestra tajante respecto a la aplicación de la metodología cooperativa en las aulas. Su palabra clave es autenticidad, y separa de forma coherente y reflexiva al profesorado que aplica aprendizaje cooperativo porque cree en la metodología y en sus resultados, del profesorado quienes se suman por otras causas, como por ejemplo línea de centro, pero no se lo creen (en un contexto puramente pedagógico). Esta autenticidad, resalta, es la que marca la diferencia.

Para que la aplicación real del aprendizaje cooperativo se pueda llevar a cabo, Fabián, apuesta por un cambio metodológico de centro en el que el liderazgo recaiga sobre el equipo directivo. Así, el peso del cambio no pasa por el esfuerzo de una pareja de nivel o un ciclo, sino que se convierte en un cambio transversal que implanta y, a su vez, regula de una forma más institucional la aplicación de la metodología cooperativa.

Pero todo lo anterior, lo refiere siempre desde el punto de vista del consenso, no de la imposición. Para nuestro docente, el equipo directivo es un altavoz de las

decisiones del profesorado del centro. Como equipo directivo se debe escuchar y dar respuesta a las peticiones e inquietudes del profesorado.

Una vez implantada la metodología cooperativa en la Etapa de Educación Primaria, Fabián reconoce que se corta la metodología de forma drástica al inicio de la etapa de secundaria. Según cuenta, no porque el profesorado no quiera avanzar en materia de educación, ni innovar, ni por la carga curricular, sino porque el alumnado no participa de los aprendizajes, no tiene el mismo interés que en primaria; y por tanto, el docente necesita tomar el control. Control, que por otra parte lleva al trabajo individualista, aspecto totalmente opuesto a los planteamientos que propone el aprendizaje cooperativo. Pero Fabián se muestra esperanzado en este aspecto, y afirma que en secundaria, alguna experiencia ya se está realizando.

Cuando Fabián planifica mediante aprendizaje cooperativo, lo hace con la mirada puesta en un futuro cambio social que llevará a cabo su alumnado con todo lo iniciado desde la etapa escolar, para convertir la sociedad al alcance de su alumnado en menos competitiva e individualista.

“El cambio social [...] todo aquello que ellos vivan ellos lo van a retener. Es decir, si yo trabajo aprendizaje cooperativo ellos lo van a exteriorizar fuera del colegio a la edad que sea. Y ellos se van a comportar arreglo a lo que están acostumbrados a hacer en el colegio”.

(EFFA, 1h 17' 31")

Todo el cambio social, Fabián lo enfoca desde el punto de vista de la potenciación de la crítica y la argumentación. Según expresa, su alumnado es un alumnado acostumbrado a rebatir, a argumentar, a ser creativo; en definitiva, a plantear retos y cuestionar lo cuestionable constantemente.

Pero tiene muy en cuenta que en un alumnado tan joven surgen inseguridades. A nivel de trabajo grupal, él siempre recomienda que se resuelvan preguntando al compañero. Si las inseguridades surgen por algún conflicto, las afronta desde la mediación en pequeño grupo.

La innovación que supone el aprendizaje cooperativo en el aula de Fabián, no podría entenderse sin el siguiente apartado del relato:

Desarrollo profesional a partir del aprendizaje cooperativo _____

Este maestro reconoce que el contacto con la metodología cooperativa le ha cambiado a nivel profesional, la forma de entender la docencia y la forma de impartirla. Asegura que aunque se pueda cambiar de centro, si se es un maestro cooperativo, el nivel de profundización en la aplicación de la metodología puede variar, pero el hecho de aplicarla, es indiscutible.

Pero estos cambios no son aislados, sino que también, según reconoce, la metodología cooperativa también le ha influido en su vida personal, por ser una metodología tan social.

Fabián asegura que quien aplica una metodología como la cooperativa, debe tener un posicionamiento metodológico firme. Esto repercute en la relación con los y las compañeras de centro y puede hacer que otras docentes compartan la forma de hacer de ese docente. Como maestro, reconoce que ha podido influir en otros compañeros/-as por:

“Modelaje. Cuando ven el resultado no se pueden tirar atrás, cuando ven la confianza que hay entre los alumnos y tú. Es muy bonita, y cuando ven ese feeling... que es muy bonito, eso se imita”.

(EFA, 1h 25' 01")

Fabián es una persona que defiende las competencias personales y no la competición. Por tanto, la metodología encaja plenamente con su personalidad.

El primer contacto con la metodología lo tuvo en el IES Bovalar de Castelló de la Plana.

“Un punto de inflexión fue el haber trabajado en el Instituto Bovalar donde estaba el compañero Traver, que es donde me formé y supe qué era, cómo era y que comportaba el aprendizaje cooperativo. Porque antes era solo trabajo en grupo lo que yo veía. Después de eso vi lo que hay detrás y noté qué es el aprendizaje cooperativo. Dices: sí, esto es lo que quiero trabajar con mis alumnos”.

(EFA, 10' 09")

Fabián participó como parte del departamento de orientación de un proyecto muy bonito en ese instituto de secundaria, en el que el aprendizaje cooperativo, además de aplicarse en las aulas, se hizo extensible al contexto más cercano del IES; formando así una comunidad basada en las relaciones surgidas a partir del trabajo en común, las decisiones compartidas, los retos comunes y los éxitos grupales de docentes, alumnado, asociaciones y voluntariado, de forma totalmente horizontal e igualitaria.

Su relación con el aprendizaje cooperativo, no queda sólo entre la Etapa de Primaria y Secundaria, sino que Fabián lo pudo experimentar y llevar a cabo en la Universidad Jaume I de Castelló cuando ejercía de docente de la misma.

“...trabajé de asociado en la UJI [...] Allí trabajábamos en grupos de trabajo con alumnos universitarios. Y dices: ¿es posible? Sí, es posible. Y te estoy hablando de hace 8 años, una visión cooperativa en aquella época, no había cooperación, y si la había era en grupos muy reducidos. Las diferencias no son tantas. Cambia la manera, pero la esencia, la ilusión de querer hacerlo, las dificultades... son parecidas tanto si estás en el colegio, el instituto o la Universidad”.

(EFFA, 14' 07")

Según relata Fabián, el periodo de adaptación para cada etapa educativa necesita su periodo de tiempo como docente. Porque cada etapa tiene un alumnado de una edad determinada y es el docente quien debe adaptarse a sus preferencias y necesidades.

Aprendizaje cooperativo en comunidad y familias_____

Durante el curso actual, Fabián no cuenta con voluntariado externo a su aula, pero sí ha trabajado en anteriores cursos con voluntariado de la universidad de forma trimestral, con muy buenos resultados. El papel del voluntariado externo hace que se rompa el escalón que pueda existir entre maestro-alumnado, creando así sinergias en clave de trabajo óptimas para el trabajo cooperativo. Fabián cuando planifica sus clases contando con voluntariado externo es consciente que hay un cambio de roles en el alumnado, en él mismo como docente y se crea la necesidad de adaptación al cambio

producido por la diversidad que se genera a partir de un elemento en el aula tan potente como es el voluntariado.

Para Fabián, la participación de las familias en la implantación de la metodología cooperativa es clave, ya que según relata, es otra forma de trabajar y otra forma de entender las ayudas que se le debe prestar al alumnado. Una metodología como la cooperativa, relata, debe explicarse muy bien y todas las veces que las familias necesiten, ya que hay un cambio de paradigma a la hora de entender los aprendizajes y los roles dentro de éstos. Dentro y fuera del aula.

Las ayudas que debe recibir el alumnado no son directivas, sino de ayuda en la búsqueda de conceptos que sólo el alumnado, mediante su esfuerzo compartido, puede llegar a dar forma. Por tanto el papel de padres y madres cambia, no sólo en tiempo, sino en la forma de prestar las ayudas que desde el aula se requieren.

Uno de los aspectos que considera claves para que se produzca un aprendizaje cooperativo real, es la concienciación de las familias en que deben evitar la competitividad entre el alumnado y no fomentarla, ya que pueden aparecer relaciones no resueltas en el tiempo que deben tratarse “sí o sí” si se quiere avanzar en el plano social del aula.

“...estamos hablando de relaciones sociales difíciles de mucha competitividad entre alumnado. Que es lo que más dificulta el aprendizaje cooperativo”.

(EFFA, 1h 06' 29'')

Para Fabián la parte más social del AC pasa por la colaboración directa de familias y voluntariado, ya que es una forma de externalizar los aprendizajes, a la vez que se muestra la apertura real de la metodología a nivel social.

Un último aspecto, es la visión de Fabián sobre si el País Valencià, en materia educativa está preparado para asumir una metodología como la cooperativa. Para él, como docente, estamos en un proceso de cambio, con una administración reciente que apuesta por la innovación y el cambio. Pero este cambio no consigue verlo plasmado en una línea pedagógica clara desde el CEFIRE. Como maestro innovador, echa de menos que ningún representante de la administración se interese por preguntar inquietudes

desde el respeto y la intención de incorporar las sugerencias del profesorado al discurso administrativo.

“Yo veo que están muy preocupados por los cambios, nosotros estamos en el colegio, no en otro sitio y estamos todos los días. Sólo pido que vengan a hablarnos algún día de lo que creen, piensan, respetando... y preguntando. ¿Alguien nos pregunta? nadie nos pregunta [...] el nivel de satisfacción. Si preguntan es para fiscalizar, para decirte lo que tienes que hacer, para cambiarte. Nadie viene a decirte me parece fantástico, nadie viene a escucharte, sólo decirte. Tienes que hacer esto, esto y esto. No funciona”.

(EFA, 1h 35' 37")

Fabián es un maestro experimentado en materia de aprendizaje cooperativo que desde su aula, contribuye al cambio social, a través de la formación en valores, mediante la aplicación metodología cooperativa en su docencia.

Su bagaje y experiencia, muestran un maestro que planifica, aplica y se autoevalúa continuamente en materia cooperativa. Un ejemplo de autenticidad en las aulas, nuestras aulas, las de nuestros futuros conciudadanos y conciudadanas, que fomenta los valores sociales y la convivencia desde un plano igualitario y solidario, a partes iguales.

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

PATRICIA BORT



“El aprendizaje cooperativo para mí es una forma [...] diferente e innovadora de aprender en la que el alumno aprende conjuntamente con sus compañeros y comparte sus experiencias y vivencias con ellos. También es muy motivadora porque trabajan sus propios centros de interés y en el que el maestro es un coordinador de todo este proceso. Para mí es súper positivo, desde el punto de vista de la inclusión. De la escala del 0 al 10, le pondría un 11.”

Patricia Bort Arbona es una maestra de pedagogía terapéutica en la etapa de educación primaria, de Castellón de la Plana. Ejerce la docencia desde el año 2007. Actualmente es funcionaria de carrera y trabaja como maestra de PT en el CEIP Juan G. Ripollés de Castellón de la Plana, más concretamente en la unidad de Comunicación y Lenguaje de dicho centro.

Su formación va desde maestra de pedagogía terapéutica, psicopedagogía, así como formación específica en ámbitos concretos de la educación. A sus 37 años, es una profesional que cuenta con una extensa formación al respecto del espectro autista en niños y adolescentes.

Es una docente que se define a sí misma como profundamente inclusiva. Ha recibido formación en aprendizaje cooperativo desde la vía teórica, así como ha desarrollado la metodología por contacto entre maestros/-as y la autoformación.

Se considera una buena compañera, y define su relación con sus compañeros como buena, ya que a su criterio, como maestra de recursos de su alumnado, familias y maestros/-as, tiene la obligación de tener una buena relación con todos ellos y ellas.

Ha aplicado la metodología cooperativa tanto en el centro actual durante 4 cursos escolares, como en la Unidad Específica Educativo-Terapéutica (UEET) en la que trabajó durante 3 cursos.

Patricia, utiliza la metodología cooperativa desde el curso 2011, cuando comenzó su etapa en la UEET de Castellón ubicada en el CEEP Castell Vell, en donde utilizó la metodología cooperativa al 100% en su práctica diaria.

Actualmente, como maestra de inclusión, entrena y globaliza los aprendizajes del aula ordinaria a su alumnado diagnosticado de TEA, enmarcando las actividades en experiencias denominadas “actuaciones de éxito” en las que participa en grupos interactivos y tertulias dialógicas, como maestra de recursos. Por su situación combina la metodología cooperativa con otras metodologías específicas para la atención de alumado TEA como son el entrenamiento en habilidades sociales, funciones ejecutivas, emociones, anticipación, SCERTS, Comunicación Total de Benson Shaffer, etc.

Patricia afirma que utiliza el aprendizaje cooperativo:

“... por los beneficios que comporta como son la mejora de la interacción social, la flexibilidad, los tiempos de espera, la cooperación, el trabajo en la comunidad educativa, la expresión oral, ...”

(EBPB)

Patricia entiende el aprendizaje cooperativo como la forma de llegar a conseguir los mismos objetivos comunes de aprendizaje, con la participación de diversos miembros.

Para ella, el Aprendizaje Cooperativo es una manera en la que el alumnado crea su propio aprendizaje, investiga y hace una búsqueda acerca de lo que quiere saber sobre el tema a tratar. Remarca, que es un proceso en el cual el alumnado va construyendo el camino de su propio aprendizaje mediante la cooperación e interacción los maestros y maestras.

Destaca que todos los niños y niñas son protagonistas de este proceso y cada alumno/-a aporta aquello que mejor sabe hacer; así entre ellos y ellas aprenden de maneras diferentes. Considera a su vez que esta metodología es una manera de interactuar con los demás, tanto entre iguales como con adultos de la comunidad educativa, de debatir, de consensuar y de llegar a un mismo objetivo; formando al alumnado para vivir y convivir en sociedad, ser más tolerante y adquirir unos valores que perdurarán a lo largo de toda su vida.

Para Patricia, mediante esta metodología se elimina la competitividad, el individualismo y se crea cooperación, respeto y tolerancia; mediante la responsabilidad tanto individual como grupal, de forma que el resultado final es un resultado obtenido entre todas y todos. Favorece la interacción social, las habilidades sociales, las funciones ejecutivas y el pensamiento deductivo, de forma que repercute en las áreas de la vida cotidiana. Aumenta la autoestima en el alumnado, permitiendo que éste sea maestro de sus propios aprendizajes y de los de los demás, respetando de esta forma la propia individualidad y la de los otros.

Aprendizaje cooperativo en el aula _____

Para conocer cómo entiende Patricia el aprendizaje cooperativo en el aula, hace falta conocer cómo entiende ella la metodología en el seno de la misma:

“... para mí es aprender aprendiendo ellos mismos, junto con todos los demás. Y además de aprender, [...] hacer personitas junto a los demás,

[...] Para mí es alucinante porque hay que interactuar, porque es clave, es la base de mi trabajo.”

(EFPB, 11' 07'')

Respecto a la intervención como docente en el aula, debemos conocer las dos realidades en las que Patricia ha aplicado el AC. Por una parte, la UEET es un centro de atención temporal de alumnado del último ciclo de Educación Primaria y Secundaria, que atiende alumnado del programa grave de salud mental del Consorcio Hospitalario Provincial de Castellón de la Plana, en la fase de reincorporación al sistema educativo público, del que provenían antes de su ingreso psiquiátrico. Por otra parte, el CEIP Juan G. Ripollés es un centro de educación infantil y primaria, en el que se atiende en aula de Comunicación y Lenguaje a alumnado diagnosticado de TEA, aunque Patricia, está inmersa en un proceso transformador del centro y de su propia figura como maestra, en la que la inclusión guía todas sus intervenciones y los aprendizajes de su alumnado.

Para entender en enfoque de su trabajo actual, nos centraremos en primer lugar en su primera etapa en la unidad terapéutica. Allí aplicó y desarrolló la metodología cooperativa con su alumnado. Lo hizo el 100% de su intervención, conjuntamente con otros dos maestros con los que compartió experiencias, formación y construcción de un sistema cooperativo, que aunque aislado de otros centros por la exclusividad y singularidad del alumnado, transformó, conjuntamente con su equipo, un centro inicialmente concebido desde la Consellería de Educación como segregador, a todos los niveles, en un centro modelo inclusivo basado en la cooperación, abierto a su contexto más inmediato y de filosofía humanista. Filosofía que contrastaba con sus planteamientos terapéutico-psiquiátrico-conductuales en los que se basaba su creación.

Patricia afirma que no fueron cambios fáciles, por las resistencias institucionales y por las resistencias del personal sanitario. Pero que poco a poco fueron abriendo el centro a su propio contexto, a las familias y éstos devolvieron el esfuerzo en forma de modelo de transformador, que aun perduraría si desde las instituciones educativas no se les hubiera negado cualquier tipo de apoyo al equipo educativo-inclusivo del que Patricia formaba parte.

Vive su experiencia en la UEET como una experiencia bonita, en la que el AC hacía mucha falta ese tipo de alumnado determinado:

“...porque era un tipo de niños que les hacía falta el aprendizaje cooperativo y además se vio. Se vio en los resultados. Fue un experimento muy bonito, que hacía mucha, mucha falta, porque aprendían de otra forma. Eran niños de instituto y final de etapa de primaria que estaban acostumbrados a ser rechazados, a ser los... los rechazados. Era todo negativo hacia ellos y de repente venían allí y veían que [...] el maestro Saül o la maestra Patry, no les dicen lo que tienen que hacer, sino que ellos mismos junto con sus compañeros iban a construir... construyen su propio aprendizaje.”

(EFPB, 12'10'')

Patricia, afirma que en su época de la UEET como maestra de Pedagogía terapéutica haciendo las funciones de tutora, cuando el alumnado hacía una dinámica de aprendizaje cooperativo, fuese cual fuese de todas las que se hacían allí, su papel era el de acompañante. El papel de acompañar, y que a pesar de que, según cuenta, disponía de muy poco tiempo y necesitaba mucho más, el alumnado se acostumbraba a compartir y construir sus propios aprendizajes.

En la UEET aplicó diversas técnicas de aprendizaje cooperativo, simples y compuestas, según la actividad que se iba a realizar, y además de talleres estables como el huerto escolar cooperativo, la radio escolar, los grupos interactivos, tertulias dialógicas...; recuerda con cariño los grupos de investigación basados en el taller de cocina cooperativa. En estos talleres previo al viernes, día completo reservado para el taller, se creaba un grupo de investigación para buscar y decidir qué persona, con ayuda de sus maestros, podía ser el o la invitada (familiar de alumnado, amigo de maestros, chef reconocidos de restaurantes de Castellón, etc.). Después de pedirle la receta, los equipos de investigación se dividían las tareas: lista de la compra, receta, coste... para después hacer la compra en el supermercado de la zona. Un dato importante era que la receta no la se decidía desde el centro, sino que la proponía el invitado o invitada, porque era la que mejor se le daba.

Llegado el viernes, una primera parte se reservaba a la investigación de la receta guiada por la o el invitado mediante una webquest en la pizarra digital, preparada previamente por los maestros y en donde se cumplimentaba un documento/ficha completo que incluía desde ingredientes a aspectos relacionados con ellos en términos de salud u origen y curiosidades de cada uno. Esta parte se incluía a su vez dentro de los

centros de interés del proyecto global que estaban haciendo a nivel de centro. La segunda parte, era la parte práctica en donde se realizaba la receta siguiendo las indicaciones del invitado/-a en el aula hogar cedida por el CEEP Castell Vell. Patricia cuenta que el papel de los maestros era el de ayudantes a lo largo de toda la mañana, mostrando así el plano de perspectiva horizontal que tenían todos los diseños de los talleres basados en la metodología cooperativa.

Por normativa sanitaria, Patricia lamenta que no se pudieran probar los platos, pero cada alumno/-a traía un tuper con el que se llevaba la comida a su casa o centro de acogida, para degustarla con los suyos.

De todo este proceso, resalta la evaluación individual y grupal, mediante rúbricas. No puede evitar una sonrisa cuando recuerda las discusiones en grupo para definir qué rúbrica era la que les representaba, ya que la esencia del aprendizaje dialógico estaba presente en esas discusiones que no hacían más que construir un discurso común del gran grupo, a la vez que personal.

“...eran muy sinceros, [...] y eso estaba muy chulo, porque aprendían a discutir y además aprendían a estructurar una conversación o discusión desde el respeto, con argumentos, [...] me di cuenta que los padres o quien viniese de fuera, veían sinceridad porque la valuación se hacía delante de ellos, en grupos y flipaban. Claro los padres o familiares y voluntarios, decían: por qué no se ponen buena nota... Y les costaba entender que prefería el alumnado la discusión y la sinceridad, a mentir. Y eso es fruto del trabajo cooperativo.”

(EFPB, 24' 64'')

Todo el proceso culminaba cuando el alumnado colgaba en el blog del alumnado de la UEET (público y abierto a comentarios), su visión de la experiencia de la realización de esa receta, con esa persona voluntaria en concreto. Patricia resalta que nunca hubo ningún comentario inapropiado.

Ya conocida su experiencia cooperativa en la UEET, Patricia explica cuál es su visión de una maestra, ella misma, que aplica aprendizaje cooperativo en aula de centro ordinario: su centro actual.

Aunque su alumnado de referencia es alumnado TEA, Patricia insiste en que su función principal es ser maestra de todo el alumnado, dando recursos al alumnado TEA para que la inclusión en su aula ordinaria, sea una inclusión real.

En su colegio actual, se aplica la metodología de “escuela viva”, por proyectos, y esos proyectos se llevan haciendo desde hace mucho tiempo. Actualmente, se han iniciado las tertulias dialógicas. El papel facilitador de Patricia en este caso concreto se basa en adaptar libros como el Libro de la Selva para un alumno TEA de nivel 3, para así poder trabajar el mismo libro que sus compañeros y compañeras, reescribiéndolo y pegando sobre la página original el texto adaptado. Patricia utiliza todos los recursos a su alcance, y debido a que su alumnado no tiene una atención sostenida adecuada para poder seguir una tertulia, la tutora la llama por teléfono 10 minutos antes de terminar la sesión, y ella baja con su alumno para que pueda intervenir como todos los demás.

“...con el resto del grupo el alumno con TEA tiene una interacción directa, aunque sea con todas sus ayudas. Eso es una inclusión bestial porque el niño también participa a su manera y todo el mundo lo conoce desde que tenía 3 años.”

(EFPB, 28' 57")

Tanto en infantil como en primaria, que es el caso que nos ocupa, Patricia dice no ser nadie sin los tutores, ya que no está 24 horas dentro de clase. Así pues, muchas veces le tienen que decir dónde fallan no fallan, si participan o no en los grupos interactivos, etc. Patricia entrena al alumnado para que pueda interactuar en los grupos cooperativos, mediante historias sociales o el material que vaya a proporcionar al alumnado cualquiera de las o los tutores.

En su centro actual, Patricia cuenta con la colaboración de las familias y voluntariado de la UJI en las dinámicas cooperativa y la evaluación sigue realizándola mediante rúbricas, en este caso, también adaptadas a todo el alumnado, incluido el alumnado TEA.

Debido a que el funcionamiento de su centro es 100% cooperativo, se ha dado el caso que la nota numérica que el programa Ítaca obliga a introducir, le creaba un problema a la hora de evaluar el trabajo realizado, bien porque un 7 era demasiado o demasiado poco. Ahora está inmersa junto a sus compañeros en un proceso de eliminación de notas numéricas, en el que cada tutor/-a realiza un informe cualitativo de

cada uno de los alumnos/-as. Realizando así una evaluación a partir de las interacciones que se generan en los grupos y en las dinámicas de aprendizaje cooperativo.

Uno de los hándicaps que encuentra en la aplicación del aprendizaje cooperativo en su centro ordinario actual, se da en sexto de primaria, en donde por una necesidad de cumplir con unos estándares de aprendizaje, que cubran los objetivos que se pretende que hayan alcanzado en el colegio, cuando lleguen a Secundaria, dificulta su aplicación; respecto a 3º y 4º en donde son más libres, afirma. Por tanto, encuentra que hay una barrera muy grande entre el funcionamiento en Educación Primaria y el funcionamiento en Educación Secundaria.

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa _____

Respecto a la innovación educativa que supone la aplicación del aprendizaje cooperativo, Patricia sostiene que éste es una herramienta que permite la innovación del centro y del aula, así como influye en la forma de trabajar de docentes como ella que lo aplican en su práctica pedagógica diaria.

Patricia después de probar otras metodologías, basándose en su experiencia con la metodología cooperativa, afirma que ella trabaja mediante el aprendizaje cooperativo porque a día de hoy sería incapaz de hacerlo de otra forma.

Para Patricia, el aprendizaje cooperativo es el camino para la experimentación, la creación y libertad en el aula, de su alumnado y de ella misma. Cree firmemente que los aprendizajes realizados en grupo cooperativo, son para toda la vida y servirán a su alumnado TEA, a sus compañeros, así como a su anterior alumnado a saber convivir y desenvolverse en su contexto social más inmediato.

“...cuando están en grupo les digo levanta los ojos mira la cara, y piensas que esto le va a servir luego en la vida, en todo.”

(EFPB, 39' 49'')

Patricia concibe la innovación como la posibilidad del alumnado de poder desarrollarse como persona, y eso lo ejemplifica explicando que cuando alguien de nuestra generación prepara oposiciones, no sabe exponer, sin embargo, su alumnado antes de terminar la etapa de primaria saben exponer, con más o menos miedo, pero ella

se siente bien brindando esa experiencia participativa en grupo tanto para el ahora, como para el futuro (instituto, Universidad, trabajo...).

Por lo que respecta a las relaciones con el profesorado Patricia está en todos los ciclos y todo lo que proponen lo apoya. Lo que hace, es que, como siempre hay profesorado que no está a favor de la aplicación de la metodología cooperativa, a esos profesores, ya que trabaja en todas las aulas, les ayuda más. Les da muchas más tareas hechas, ideas porque quiere que se enganchen más rápido. Hay otros, por ejemplo el segundo ciclo, a quien afirma tenerlo “más abandonado”. Incluso participa menos porque sabe que se manejan mejor.

“Está quién quiere hacer y arrastra los demás, y estos casi no te llaman porque se manejan súper bien a mis niños porque lo tiene tan claro... lo tienen tan claro, que tratan por igual a todos los niños y no ven las diferencias. Lo que hago yo es que ayudó a quién le hace falta mucho, mucho, mucho, [...] después ya voy desapareciendo poco a poco porque no puedo estar en todo.”

(EFPB, 42' 10'')

Por lo que respecta a las inseguridades del alumnado cuando trabaja en grupo cooperativo, Patricia recuerda las interacciones iniciales de muchos de los alumnos de la UEET, en donde al principio estaban muy callados y después intervenían mucho más, es debido a la observación y a saber que del error también se puede aprender; gestionando sus inseguridades por modelaje entre compañeros, y sin quitar peso al modelaje inevitable, consciente o inconsciente que ejerce ella como maestra.

Por tanto, para Patricia, la innovación educativa parte de la experiencia a partir de las dinámicas cooperativas, en donde el alumnado ejerce su papel de creación y gestión de sus propios aprendizajes.

Aprendizaje cooperativo y formación profesional_____

Patricia, a pesar de haber leído y haber escuchado muchas veces el término, comienza su relación con el aprendizaje cooperativo de la mano de su compañero en la UEET. A partir de la experiencia con su alumnado y de experimentar los resultados en éstos, decide continuar aplicándolo. Para ello se forma a nivel teórico de la mano de las

orientaciones de su compañero, así como comienza todo un proceso de formación y autoformación del que afirma todavía no ha acabado.

Como maestra experimentada en aprendizaje cooperativo, hace una dura crítica a la universidad en la que estudió, así como al proceso de oposiciones a maestra, por mostrar esta metodología que considera tan valiosa. Sólo afirma haber leído aspectos puntuales, pero no hace la inmersión en la metodología hasta conocer a su compañero.

Reconoce que tener como maestro paralelo a alguien que la apoyase en el diseño y aplicación de las dinámicas y talleres le vino muy bien para encontrarse cómoda con la metodología, pero al llegar a su centro actual vio la necesidad de formarse de una forma mucho más teórica. Para ello se hizo coordinadora PAF⁴ de su centro.

Respecto a la implicación y poder de decisión del Equipo Directivo de cualquier centro en la implantación e implementación del aprendizaje cooperativo, cree que es fundamental, ya que sin el apoyo del órgano de gobierno más importante del colegio, después del consejo escolar, es mucho más difícil.

Aun así, reconoce que en los centros que ha trabajado el Equipo directivo siempre ha estado a favor:

“Y sí que es verdad que todo cuando empieza, empieza por uno o por dos sólo. Yo siempre lo he visto así en todos los coles que he estado. Comienza uno, y el de al lado, se suma. A veces ni el paralelo quiere hacer. [...] Y a los tres meses el paralelo se engancha y el año siguiente en el ciclo, [...] Es un proceso. En mi cole llegué con el proceso empezado y todavía no ha terminado; y esto va de años.”

(EFPB, 16'30'')

Patricia está completamente convencida de que trabajar con su alumnado dinámicas basadas en aprendizaje cooperativo le ha permitido crecer y desarrollarse como maestra y a su vez como persona en la vida diaria. Reconoce un cambio cualitativo en la formación recibida y la educación de su alumnado TEA, en la que afirma estar formada en metodologías totalmente conductistas, y que hoy por hoy no aplica ninguna en pro del aprendizaje cooperativo. De hecho, bromea cuando cuenta que

⁴ PAF: Plan de Formación en Centros

en los seminarios de profesorado de unidades CyL⁵, los compañeros le preguntan por qué no hace TEACHH, ni PECS, ya que inició en su centro actual la aplicación de la metodología cooperativa en alumnado con TEA y no necesita de las otras metodologías.

Respecto a la formación actual, Patricia siempre focaliza sus aprendizajes y sus necesidades de formación en casos reales de alumnado con el que trabaja y, a pesar de su experiencia, se muestra como la maestra humilde que es cuando afirma que ha aprendido y sigue aprendiendo de todas y todos sus compañeros.

Trabajo con familias y comunidad

En su práctica docente diaria, Patricia, no entiende el trabajo basado en la metodología cooperativa sin entrar en colaboración directa con toda la comunidad educativa.

Valora todas las aportaciones de voluntariado en su centro, que participa desde la Universidad Jaume I, los padres, madres, abuelos... que participan en los grupos interactivos, cuentacuentos, huerto escolar y talleres. Tiene en cuenta a su alumnado a la hora de participar en los talleres cooperativos, y si no son realmente inclusivos, prefiere que su alumnado no participe, a que no sea un taller realmente beneficioso para ellos.

“...sí, que es verdad que se trabaja en el huerto y los niños van a verlo, pero primaria no, y lo que me dicen desde primaria es que no sacan tiempo para poder bajar. Que hacen muchas cosas y que no sacan tiempo para bajar al huerto. Entonces yo no voy a bajar con el mío porque si no baja su grupo de referencia, no tiene sentido que baje. Yo no quiero nada que no fomente la inclusión.”

(EFPB, 52' 47'')

Respecto a los familiares que participan en sus talleres, llegan de formas muy distintas al centro. En el caso de la UEET se encargaba de buscar a los familiares desde el centro, y el control del voluntariado se ejercía desde el propio centro. Por el contrario, nos cuenta, que en su centro actual el voluntariado se incorpora de forma automática acordándolo directamente con los tutores de curso, y es el propio voluntariado quien gestiona los turnos de participación e incluso sus propias sustituciones a través de

⁵ Aulas CyL: aulas de Comunicación y Lenguaje

grupos de what's app. Si los familiares fallan, son suplidos por el voluntariado de la universidad. Creándose así un entramado autónomo que da sentido al proyecto cooperativo en el que Patricia está inmersa.

La relación de Patricia como maestra con las familias con las que participa, es según define, muy estrecha, porque su visión, es una visión firmemente cooperativa, la cual no se podría entender sin la colaboración de toda la comunidad educativa.

Por último, al respecto de si el País Valencià, marco legislativo en el que se enmarca esta investigación, está preparado desde el punto de vista pedagógico para dar respuesta a la aplicación de la metodología cooperativa, Patricia afirma que partiendo de los niveles de concreción curricular, el currículum es un currículum muy cerrado y con unos objetivos claros. Propone trabajar más por etapas que por cursos sin pensar en la edad cronológica. Es consciente, que un nivel por debajo de la concreción curricular, esos cambios dependen entre otros de la figura del inspector/-a. Por debajo de este ya está el colegio con su dirección y la formación de los maestros/-as. Creando así una jerarquía en la que el último escalón lo ocupan el alumnado, profesorado y familias.

“...pienso que la gente no está por la labor, no está formada y es porque no se lo cree. Y lo que yo oigo en los claustros míos, la queja general es lo que llega a cortar inspección, [...] pero tienes que rendir cuentas y a veces no te dejan [...] No siempre puedes trabajar como quisieras, porque desde inspección se te corta.”

(EFPB, 59' 47'')

Con este relato, se pretende dar voz y a su vez des-silenciar, a una maestra que día a día con su esfuerzo y con una creencia firme en el aprendizaje cooperativo hace que la escuela actual sea una escuela más activa, más crítica, más dinámica y con mucho más poder de cambio social.

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

FRANCISCO PALLARÉS



“Aprendizaje cooperativo es una metodología, (en la que) la construcción del aprendizaje final no es de nadie y es de todos. Todos construyen el aprendizaje a partir de sus saberes y conocimientos”.

Francisco Pallarés Custodio es un maestro natural de la localidad de Sant Joan de Moró, que a sus 37 años, ha vivido muchas experiencias entorno a la educación, desde el prisma de la innovación y la vanguardia.

Francisco es funcionario de carrera desde 2003 y actualmente es maestro tutor de sexto de primaria en el CRA Trescaire, en el aulario de Benlloc; de la que es su segunda etapa en el centro.

En su vida pedagógica, ha recorrido distancias por buscar centros docentes que llevaran a cabo líneas educativas innovadoras y punteras, lo cual le llevó a trabajar en CEIP Baró de Viver en Barcelona, después de trabajar en el colegio de Lucena diez años, Vall d'Alba un año y su primera etapa en Benlloc.

Su formación es maestro de primaria especialista en educación musical, aunque actualmente ejerce como tutor de primaria.

Francisco se muestra como un maestro cercano con el alumnado, dialógico, justo y exigente cuando se requiere. Amigable en todos los aspectos de la relación maestro-alumnado.

Francisco utiliza el aprendizaje cooperativo como herramienta de trabajo de su aula en la actualidad. Como maestro de primaria, la utilizó en sus clases. Posteriormente, cuando impartía clases como docente especialista en música en Barcelona, relata que no la utilizaba en la misma medida, y este curso la ha vuelto a incorporar en su aula del CRA, en Benlloc.

La utilización de la metodología cooperativa en sus clases, se remonta a siete años atrás. Francisco, decidió incorporar la metodología a su docencia por las características de ésta como son los valores y actitudes que comporta un aprendizaje compartido real y los avances que genera en el alumnado el construir sus propios aprendizajes a partir de las interacciones surgidas en el aula.

El primer contacto con la metodología cooperativa fue en la universidad:

“...la conocí en la Universitat Jaume I, cuando estudiaba magisterio de música, con un maestro que se llamaba Joan Traver...”

(EBFP)

Junto a la experiencia que relata, fue muy interesante y a su vez basada en la teoría y la práctica; la formación mediante cursos y la autoformación. Francisco considera que el AC es un pilar fundamental en su manera de entender la docencia en su

práctica diaria. Como docente, se muestra abierto a combinarla con otras metodologías, como por ejemplo el trabajo por proyectos, ya que si son compatibles y pueden enriquecer el trabajo de aula, siempre se pueden entrelazar. En Barcelona lo combinó con la metodología Jump Maths, ya que a parte de música también hacía refuerzos en primaria.

“...bueno, es como un aprendizaje muy sistemático. Es una metodología que prácticamente te dice lo que tienes que hacer cada dos minutos, y es como muy manipulativa. Yo no lo conocía tampoco. Y bueno, parece que algo mejor ha ido porque es como que ir poco a poco, en donde se acaban engancho niños y niñas que igual estarían desenganchados de normal”.

(EFP, 5' 05")

Su finalidad como maestro en referencia a la aplicación del AC en su aula es el empoderamiento del alumnado y las relaciones igualitarias que se generan entre ellos y ellas en el seno de la metodología.

Nuestro maestro contempla el aprendizaje cooperativo como metodología, como una forma de aprender en grupo, de construir y de crecer a nivel personal y grupal, a partir de las aportaciones de cada miembro. En este plano de trabajo es donde aflora el esfuerzo, la ayuda, la solidaridad y los conocimientos del alumnado. Francisco cree que el AC va ligado a una filosofía de vida y eso implica unos valores, unos ideales, una forma de pensar, de ser y de estar en la vida, que le llevan directamente a la metodología.

“Entre todos y todas siempre podremos ser mejores, siempre podremos aprender más, porque lo que una persona no ve, lo puede ver otra, a lo que una persona no llega, otra sí, y por tanto, entre todos podremos aprender más, llegar más lejos. Por tanto, creo que el aprendizaje cooperativo, a la vez que es una metodología que nos ayuda a aprender, también es una idea de vida”.

(AFP)

Aprendizaje cooperativo en el aula

“Intento que los niños y las niñas participen al máximo [...] participen y puedan decidir, porque si no, bueno es lo de siempre, a lo mejor es que están haciendo una cosa súper guay, pero hacemos no sé qué y no se motivan... pues claro, dices: ¡a lo mejor es súper guay para ti, pero para ellos no es súper guay! Por eso a mí siempre me ha gustado que el alumnado participe de las decisiones de aula. Porque es una manera de que se motiven”.

(EFFP, 9' 06'')

Francisco apuesta por el aprendizaje cooperativo en el aula por las marcadas relaciones positivas que se generan entre el alumnado, que aunque, como afirma, se producen roces por esta forma de trabajar, a partir de grupos heterogéneos, se mejora a nivel emocional y la cohesión de grupo que se genera, potencia los aprendizajes al máximo.

Como docente remarca la diferencia del AC respecto a una metodología más tradicional e individualista, decantándose por el aprendizaje cooperativo, por la interdependencia positiva y las posibilidades de crecimiento personal que se genera a partir de las propias interacciones.

Ha trabajado infinidad de dinámicas en el contexto del aula. Algunas experiencias las recuerda como muy exitosas;

“...teníamos tres espacios, que al final eran cuatro mesas, [...] cada maestro tenía una actividad concreta [...] entonces los niños se colocaban ya en grupos que hacía yo. [...] calculábamos para dividir la clase en unos 15 o 20 minutos, [...] Lo que hacíamos era trabajar 3 contenidos diferentes y diferenciados en el mismo espacio, pero en diferentes grupos. [...] Grupos interactivos, que la descubrí a través de las Comunidades de Aprendizaje”.

(EFFP, 19' 29'')

Como trabajo de aula, el aprendizaje cooperativo, hace implícitas unas actitudes para con el resto de alumnado, que sería imposible con otras metodologías, según relata.

El hecho de exponer a los y las demás el trabajo que se ha producido en el grupo, les lleva a tener que aprenderse, no por tener más o menos nota numérica, sino por el compromiso con los y las demás miembros del grupo. Lo cual, según relata, en el plano emocional y de valores, es un gran avance respecto a otras metodologías más individualistas.

Francisco, después de sus años de experiencia, considera que tal vez haya unos contenidos que trabajar según la ley, pero transversalmente, se deben potenciar las relaciones sociales en el aula, porque;

“Los niños y las niñas [...] no son ordenadores, son personas. Entonces la parte social de relaciones sociales es la que tienes que trabajar con los demás, la de aceptar las opiniones de los demás aunque no te guste, todo eso es un aprendizaje, que a lo mejor no está en el currículum, pero yo creo que es igual o más importante. Al final los objetivos y todo eso, y los contenidos hoy en día está en el Google, es así”.

(EFP, 38' 50")

El planteamiento docente de Francisco está basado en las interacciones sociales, no sólo actuales, sino también con la repercusión que puedan tener en los años siguientes al colegio, porque cree firmemente que es una metodología social con repercusiones en el contexto social del alumnado.

El alumnado con NEAE siempre se ha atendido de la misma forma que el resto de compañeras y compañeros, en su aula; ya que las actividades en sí ya son inclusivas, afirma. Francisco prefiere que los y las maestras de PT entren a reforzar dentro del aula, puesto que se produce una docencia compartida, en la que se atiende al alumnado con NEAE en su contexto de aula, siendo esta atención mucho más normalizada que cuando sale de ella.

Cree que el AC es una metodología que fomenta la inclusión educativa y social; pero matiza respecto a las etiquetas del alumnado:

“...yo creo que sí. Lo que pasa es que... a ver la pregunta es que sí. Evidentemente, totalmente sí. Lo que pasa es que cuando ya tiene una etiqueta es complicado. Con el aprendizaje cooperativo, esa etiqueta se difumina, pero no se borra. Si por ejemplo, hubiese una línea de colegio en

la que se trabajase cooperativamente y ya no se etiquetase al alumnado, ya no habría etiquetas. Eso no existiría”.

(EFP, 50' 37”)

Francisco se muestra partidario de funcionar en el aula mediante asambleas, y dedica todas las semanas, al menos una sesión al trabajo asambleario, en donde el alumnado toma conciencia de su papel en el aula y el centro, mediante el diálogo. A su vez la asamblea funciona como elemento autoregulator de resolución de conflictos o de prevención de éstos.

Respecto a la evaluación de las actividades, cuenta con la participación del alumnado, siempre dependiendo de la implicación de éstos. Siempre mediante las rúbricas de evaluación, la observación directa, la coevaluación y autoevaluación, así como el producto final. Recuerda que no hay dos cursos iguales, porque no hay dos grupos iguales. Se muestra partidario de una evaluación compensada entre relaciones personales y habilidades sociales, 30%, 40% proceso y evaluación del alumnado y 30% producto final para primaria.

Por lo que respecta a la asignatura de música, matiza que los porcentajes cambian por ser una asignatura mucho más vivencial y en donde la actitud cuenta mucho.

Nuestro maestro considera al respecto del;

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa_____

Francisco relata que en el aspecto teórico no es una innovación, por los años que lleva escribiéndose sobre el aprendizaje cooperativo. Pero en el ámbito del aula, matiza que todavía es una herramienta de innovación.

Es una herramienta de innovación porque todavía no está instaurada en la escuela meramente tradicional actual, porque sus resultados todavía sorprenden y por tanto cuando se aplica sí se está innovando en términos generales.

Nuestro docente está convencido de los beneficios de la aplicación del AC en el aula, porque cree firmemente que haciendo cambios en el aula y centro, se puede incidir en la sociedad, haciendo que suban propuestas más igualitarias y participativas, desde la escuela. Pero, a su vez, es realista:

“...evidentemente la escuela forma parte de la sociedad y está tocada por ella, claro, familias, medios de comunicación, sistema capitalista, todo esto y evidentemente los que hacen las leyes, los políticos, que por cierto no son pedagogos, ni maestros... les interesa que se continúe con este sistema. En el momento en el que empezamos a organizarnos, a cooperar, etcétera, todo ese sistema baila y evidentemente los que están arriba, que son los que les interesa este sistema, pues lo planifican todo para que no cambie”.

(EFP, 1h 00' 22'')

Como maestro ha encontrado inseguridades en su alumnado a la hora de trabajar la metodología cooperativa, sobre todo en los inicios de su aplicación, cuando todavía no la conocen, ni controlan.

Pero en ningún caso se ha encontrado con resistencias por parte del alumnado, más allá de lo no se pueda entender en el trabajo de aula.

Su visión respecto a los compañeros y compañeras maestras, es que no es una metodología que se use en todos los centros, sino que, en sus palabras, se puede encontrar con “cuentagotas”. Docentes que lo aplican de forma sistemática en sus centros, pero como casos aislados, sin repercusión, muchas veces, ni en el propio centro.

Como docente, propone seguir la misma metodología en el centro, ya que para Francisco, es muy injusto que un grupo de alumnos y alumnas deba adaptarse hasta seis metodologías diferentes en su etapa escolar, y no sean las y los maestros quienes se adapten a la línea metodológica de centro. Aclarando su postura, lo vive como una falta de línea metodológica.

“...encuentras que uno está trabajando de forma totalmente tradicional y al año siguiente viene un maestro y les gira totalmente y les pega un revés; y empiezan a ver otras cosas, pero a lo mejor no están entrenados y les cuesta más cambiar de metodología que asumir aprendizajes básicos. Dices: es que no hay manera, es que no se aclaran; pero claro, este año sí, este año no, el otro sí, el otro no [...] es una falta de línea metodológica”.

(EFP, 28' 33'')

Para esto, Francisco, ve a los equipos directivos, como los verdaderos motores de cambio metodológico, ya que deben recoger todas las inquietudes del claustro, ponerlas en valor y convencer a aquellos docentes que no comparten la aplicación de la metodología acordada, acompañándoles y haciéndoles sentir seguros. Porque muchas resistencias, se deben al miedo al cambio, afirma.

Francisco como maestro innovador que cree en el AC y en la inclusión educativa, traslada lo que el aula le transmite a su contexto social, y al revés, porque según afirma, esta metodología acaba convirtiéndose en un ideal pedagógico y de planteamiento de vida. Porque no se puede ser cooperativo en el aula y no en la sociedad, o al revés.

Desarrollo profesional a partir del aprendizaje cooperativo _____

Como maestro, su desarrollo profesional, no puede entenderse sin el aprendizaje cooperativo, ya que tal como afirmábamos al final del apartado anterior, Francisco cree en el AC como forma de entender la escuela y la sociedad.

Reconoce que el propio trabajo de maestro ya propicia cambios en la persona, y cuando se refiere al aprendizaje cooperativo, el contacto con éste, ha sido igualmente satisfactorio.

“...a nivel emocional estaba más motivado y más orgulloso y satisfecho de mi tarea, y todo lo que estaba haciendo”.

(EFP, 1h 07' 16'')

Recuerda como incidente crítico positivo que le llevó a aplicar el aprendizaje cooperativo de forma sistemática en el aula, su contacto con las tertulias dialógicas, la participación de familiares y personas externas, la que motivó a Francisco para aplicar la metodología de forma sistemática.

Pero Francisco es un maestro autocrítico y recuerda otro incidente crítico, en este caso negativo, que le ayudó a crecer como maestro cooperativo. Fue la dinámica de grupos de investigación en conocimiento del medio, en el colegio de Benlloc, la cual costó y, según relata, no se acababan de hacer búsquedas buenas, llegando a preguntar

los familiares, desde un plano de ayuda, porque la sensación de agobio era general, también para él.

“Entonces fue un poco vamos a dejarles... volvimos a hablar, volvimos a reenfocar el trabajo, les di pautas y casi creé yo un poco la información básica... vaya, se lo di casi todo preparado para que empezasen a trabajar y a partir de ahí, ellos, sí que empezaron a trabajar”.

(EFP, 1h 09' 46'')

Como maestro dentro de los grupos cooperativos, reconoce que no siempre está presente en el mismo grado de presencia. Según explica, el aprendizaje cooperativo requiere de un alto grado de entrenamiento del alumnado y de una gran experiencia por parte del profesorado. A medida que el alumnado está más entrenado y va conociendo cuál es la forma de trabajar, se va haciendo más autónomo, y por tanto la presencia del maestro pasa a ser cada vez más de acompañamiento que de director de las actividades.

La autonomía del alumnado, también depende en gran medida de la actitud del maestro, ya que cuando el alumnado trabaja de forma cooperativa, éste debe saber identificar los tiempos y administrar su propio grado de participación en las dinámicas.

Francisco, respecto las interacciones que se producen a partir del aprendizaje cooperativo, las relaciona directamente con autores como Freire, y explica que la metodología le ha hecho mucho más dialógico como docente, y como persona. Aunque matiza que él siempre ha sido muy dialógico en su vida, en general.

Cree que se crean resistencias desde el profesorado por:

“Miedo y comodidad. Así de tajante. Yo voy a ser cañero, pero lo voy a decir tal cual lo pienso. Sí, el gremio maestros por una parte puede tener miedos, [...] como no tienes clara la metodología pues te da miedo que esa misma metodología no te haga cumplir con lo que están exigiendo. La otra, evidentemente, es que estas metodologías dan más trabajo. Eso está claro. Y si tú estás acostumbrado a página 3 el 1, el 2, el 4 y el 5. (palmadas) Y ya está. Para mí son dos ejes claros”.

(EFP, 32' 14'')

Cree necesario que la comunidad educativa, y concretamente la parte que corresponde a los profesionales de la educación, los y las maestras; se comprometan con la metodología para una aplicación real y sistemática dentro de las aulas. Como hemos leído en el otro párrafo referente a su cita: diferencia entre maestros que se resisten a aplicarla por miedos, pero que les parece interesante; de los que realmente se resisten por posicionamientos pedagógicos contrarios o directamente, poco interés. Reconoce que es mucho más fácil el trabajo con el primer grupo de docentes, que con el segundo, por el mero hecho de la predisposición personal. Como herramienta de trabajo, sobre todo con el segundo grupo propone la asertividad:

“Pero te digo una cosa, si por ejemplo, se acuerda una línea de escuela o de Claustro, que vamos a seguir por ahí... si no vas a seguir por ahí, sí que debo decirle: escucha ¿qué estás haciendo? tienes que hacer lo que hemos acordado. ¿Qué hacemos si no lo haces?”

(EFP, 1h 18' 23")

Pero todo lo anterior relatado, no lo concibe sin el;

Aprendizaje cooperativo en comunidad y familias _____

Francisco relata que la relación con las familias en el colegio de Lucena era más bien puntual, cuando necesitaba de ellas para aspectos concretos. Pero después de su experiencia y cursos en los que le clarificaron la importancia de abrir el centro a la comunidad educativa y que esta pueda llegar al aula, comenzó un trabajo, ya en el colegio de Benlloc, mucho más sistemático, con las familias.

Relata la necesidad de explicar a las familias el trabajo cooperativo, ya que según cuenta, están muy acostumbradas al trabajo tradicional e individualista, y desde las ayudas en casa, hasta el concepto de compartir aprendizajes, debe quedar muy claro y ser aceptado, para que desde casa el alumnado se sienta reforzado y se le pueda prestar la atención que requiere cuando trabaja aprendizaje cooperativo.

Entre los colegios de la provincia de Castelló y su colegio de Barcelona, ve una gran diferencia social, en cuanto a interés por la escuela y lo que allí se realiza. Los colegios de la provincia de Castelló son de ámbito rural y el de Barcelona de barrio

deprimido en ámbito urbano, por lo que a partir de esto, podemos entender sus palabras respecto al grado de implicación de las familias;

“...(en Barcelona) podríamos decir que el interés de las familias estaba un poco... por ejemplo, en Benlloc se entra a las 9:30 y a las 9:15 la calle ya está llena de niños esperando entrar. Barcelona, a las 9:03, 9:10, 9:30... sí, sí... si las clases tienen una media de 20 niños, en clase había seis o siete. De 9 a 10 iban viniendo [...] Entonces priorizábamos en que cuando lleguen, pues que entren y ya está. Otro ejemplo, creo que bastante clarificador”.

(EFFP, 15' 09")

Reconoce que desde los centros en donde ha trabajado, se han creado ciertas resistencias a que se realizase un trabajo directo con familias:

“En Barcelona, sí que participaban familias pero a nivel de AMPA y sí que había una comisión de fiestas concretamente en la que había maestros y familiares. [...] Aquello era un poco más línea de colegio. Evidentemente te encuentras resistencias para que entre familiares al aula. En horario lectivo, en clases. Es como uohhh [...] Yo cuando fui a Benlloc y comenté lo de las familias también fue un poco de ¿uyyy, familias? Bueno pero como es tu clase, a veces también te toca venderlo...”

(EFFP, 1h 20' 15")

Cree de forma contundente que el hecho de entrar familias al aula mejora el rendimiento e interés del alumnado, así como su comportamiento. Lo valora como una experiencia muy positiva, que enriquece, y que le da una perspectiva diferente a la docencia, ya que las diferentes voces que interactúan en el aula, crean un discurso novedoso, diverso e interesante.

Por último, al respecto de si el País Valencià, en materia educativa, está preparado para asumir una metodología como la cooperativa en sus aulas, Francisco afirma que desde el ámbito político sólo hacen que cambiar cosas, pero no cambian nada. El currículum no cambia prácticamente en nada.

“Pero, si tú quieres mejorar la educación, tanto al País Valencià, como al Estado español, hace falta una ley de educación que sea de verdad, en la que se participe. Que implique maestros, investigadores, profesionales de la Universidad, todo eso... una Ley en la que estén todos los partidos de acuerdo, con un currículum decente que dé cabida a todo. O sea, es una vergüenza que cada cambio de gobierno, cambian el currículum. Porque la educación es la educación. Como decía Freire la educación es política...”

(EFP, 1h 03' 46'')

Francisco es un maestro comprometido con la educación y con su alumnado, al que cree capaz de ser el motor de cambio social en un futuro próximo. Como docente basa su planificación en el aprendizaje cooperativo, porque es éste el que le ha permitido poder observar cambios reales en valores y actitudes de su alumnado, más allá del currículum ordinario.

Cada día sigue aportando su experiencia a la educación desde su colegio, el de Benlloc; y a partir de su práctica docente, unas veces de forma consciente, y tal vez otras, de forma inconsciente, su presencia allí hace que Benlloc sea más grande en el plano cultural y social.

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

DAVID GONZÁLEZ



“El aprendizaje cooperativo es más que una metodología de aula, es una filosofía y una manera de entender la escuela, la sociedad y la vida en general, donde se vivencia la inclusión plena, donde todo el mundo tiene cabida y todo el mundo puede aportar. Está basado en valores que nos humanizan, como la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto, la aceptación... Y como metodología nos permite mejorar la eficacia en el aprendizaje y la convivencia. Para conseguir esto, es imprescindible la convicción, la formación y la disponibilidad positiva del profesorado”

David González Devis es un maestro de la provincia de Castellón que ejerce actualmente su docencia como maestro de Pedagogía Terapéutica en el IES Jaume I de Borriana. A su vez ha trabajado la metodología cooperativa en la etapa de primaria en el CEIP Manel Garcia Grau como a maestro de tercer ciclo de Primaria. También ha trabajado en el CEIP Alcalde Fabregat de Benassal, el Colegio Rural Agrupado CRA La Serra, el CEIP L’Hereu de Borriol y en el CPFA del Centro Penitenciario de Albocàsser.

Su situación laboral es funcionario de carrera.

David, sigue aplicando la metodología cooperativa actualmente en el instituto en el que trabaja como maestro de pedagogía terapéutica.

Se define como un maestro abierto, exigente y horizontal. Exigente, no tanto en el aspecto curricular, sino en la parte social y personal de valores.

David, cuenta con un bagaje amplio en lo que respecta a experiencia personal, a pesar de sus tan sólo 36 años de edad, ya que ejerce su docencia desde el año 2003.

De formación maestro de Educación física, maestro de primaria, pedagogía terapéutica, psicopedagogía y master en inteligencia emocional y coaching; encuentra en la metodología cooperativa la respuesta a una necesidad que surge en su práctica diaria a la hora de dar respuesta a la diversidad y fomentar la inclusión educativa.

David, aunque hizo aproximaciones a la metodología anteriormente, utiliza el aprendizaje cooperativo desde hace seis cursos ininterrumpidamente. Lo hizo durante los anteriores cursos en el CEIP Manel Garcia Grau en el seno de su aula al 100%, así como realizó incursiones basadas en el AC en otras aulas del centro. Actualmente utiliza la metodología de forma más esporádica, ya que como maestro de PT no tiene grupo propio.

Como maestro, se muestra abierto y dialógico. Reconoce que no está cerrado a otras metodologías siempre y cuando aporten riqueza pedagógica a su praxis diaria. El aprendizaje cooperativo lo aplicó conjuntamente con el trabajo por proyectos y el tratamiento integral de lenguas (valencià y castellano). Reconoce que alguna vez se realizaba alguna clase magistral, pero enfatiza que fueron muy pocas.

“... (lo utilizo) porque es una herramienta para atender la diversidad, porque el trabajo es más eficaz y, más allá de la metodología, es una manera de entender la escuela y la vida en general. El trabajo cooperativo humaniza el trabajo que hacemos en las aulas y con él aprendemos una serie de

habilidades, competencias y valores imprescindibles para desenvolverse en el mundo actual. Por tanto más allá de una metodología, es una filosofía y una forma de entender la vida.”

(EBDG)

David afirma que la aproximación y formación inicial en aprendizaje cooperativo la llevó a cabo de forma autodidacta, ya que la formación de las titulaciones en sus planes de estudio fue insuficiente. También le influyó en contacto con un compañero de PT con el que pudo compartir experiencias.

Se muestra firme defensor de la metodología y aunque reconoce que los aprendizajes pueden llegar a ser más lentos, afirma que el aprendizaje es mucho eficaz, más profundo y humaniza las relaciones y desarrolla capacidades imprescindibles para la vida actual como saber escuchar, implicación, iniciativa, aprender a ser y a convivir.

Para David, el aprendizaje cooperativo es más que una metodología, una forma de entender la vida y la sociedad en la cual todo el mundo tiene cabida. En este sentido las personas se ayudan, se aceptan, se respetan y se siente la diversidad como riqueza.

Concreta que en el contexto del trabajo basado en aprendizaje cooperativo, las personas pueden dar lo mejor de sí mismas y fuerzan a que las demás personas también lo hagan para conseguir unos objetivos comunes y servir a la sociedad en beneficio de un bien común. David remarca que los compromisos individuales propios para con el grupo cooperativo, hacen que aflore el estilo propio de cada persona y facilite, a su vez, su aportación más característica a su entorno. Para poder dar cada uno lo mejor de sí, el aprendizaje cooperativo facilita que las personas se sientan ubicadas, reconocidas y aceptadas.

Cree firmemente que la escuela debe ser uno de los motores del cambio social, que ayude a despertar conciencias para poder así construir un mundo mejor, más equitativo, democrático, justo y feliz, entre todas y todos.

Por lo que respecta al alumnado, David, considera que para formar personas críticas, activas e implicadas activamente en su entorno, el aprendizaje cooperativo es clave.

Su visión del AC está totalmente ligada a la de la escuela inclusiva en la que todo el mundo está reconocido, aceptado y, aporta su forma de ser y hacer en el aula; es por ello que lo reconoce como una forma de dar presencia, participación y progreso personal desde el punto de vista de la diversidad.

“...el aprendizaje cooperativo facilita el desarrollo personal, propicia el autoconocimiento y conocimiento mutuo, crea vínculos y lazos, [...] ayuda a la gestión emocional, [...] propicia el desarrollo de las competencias básicas, comunicativas y sociales. Por tanto, es una herramienta poderosa para educar integralmente.”

(ADG)

Aprendizaje cooperativo en el aula_____

David ha profundizado en la metodología basada en el aprendizaje cooperativo en la etapa de primaria en el ciclo superior, pero afirma que el AC se puede implantar en cualquier ciclo de primaria y etapa educativa. Es una metodología inclusiva 100%, por lo que la usa y recomienda a partir de su propia experiencia.

David se considera a si mismo, un maestro facilitador de la tarea docente, por lo que cree que todo lo que se hace en el aula impregna mucho la vida del alumnado. Cualquier metodología, cualquier cosa que se haga en el aula se traspasa después a la familia. De hecho algún comentario, que relata le llegaba de alguna familia, era que los roles que se hacían en clase, después muchos alumnos de clase lo llevaban a casa a la hora de hacer tareas domésticas. Los alumnos se implicaban más y no sólo se implicaban más, sino que reproducían los roles del grupo cooperativo en casa a la hora de colaborar.

Como docente, reconoce que delegaba menos en el alumnado al principio de implantar la metodología, que en la actualidad. Aunque reconoce que esto no se debe sólo a un factor personal, sino que también depende de las características del alumnado.

Por lo que respecta al alumnado, reconoce que la clave para el buen desarrollo de los aprendizajes a través del aprendizaje cooperativo es dotar de autonomía al alumnado. Para ello, David, entre otros recursos, crea tres comisiones permanentes a lo largo del curso, y a las que todo el alumnado debe de estar inscrito en al menos una.

“Todos los alumnos deben estar en alguna: la de convivencia, crear un buen ambiente para el aula, la comisión de tareas y recordatorios para recordar las tareas más prácticas y la comisión de ambientación orden y limpieza de la clase. [...] También funciona muy bien el tema de las comisiones

temporales, como la Comisión de bienvenida, en donde damos la bienvenida al alumnado nuevo. Esa comisión de bienvenida formada por voluntarios, facilita la integración de todo el mundo.”

(EFDG, 19' 48'')

David aplicaba aprendizaje cooperativo en la etapa de primaria de forma sistemática todo el tiempo de docencia, por el contrario, lamenta que los demás cursos excepto salvo casos contados, no lo implantasen y por tanto, no se sentía respaldado a nivel de centro a la hora de aplicar la metodología.

Por lo que respecta a la planificación de las tareas cooperativas, asegura que le llevaba el mismo tiempo planificarlas que si hubiesen sido tareas basadas en otra metodología. Concretamente, sobre la planificación de algunas tareas, lo que más le preocupa es que estén bien planificadas para poderlas desarrollar con el alumnado. Por otra parte, también muestra otras tareas en las que la implicación del alumnado es mayor porque son mucho más abiertas.

“Hicimos una actividad que era hacer un periódico y era montarlo todo un poco, y en esa pues había un poco de todo: director, redactor... y esa sí que la montamos entre todos. Las tareas, eran muy abiertas, y a veces sí que era yo el que planificaba pero a veces menos. Y era porque lo hacían los alumnos.”

(EFDG, 24' 16'')

David, deja muy claro que cuando aparecen resistencias entre el alumnado a la hora de trabajar mediante dinámicas cooperativas, suele ser por falta de entrenamiento y falta habilidades cooperativas.

Entrando en la parte curricular, afirma que el aprendizaje cooperativo permite desarrollar el currículum ordinario con normalidad, y a su vez, permite que afloren los sentimientos entre el alumnado, que no aflorarían con otro tipo de metodología que no permite las mismas interacciones. Interacciones que hacen aflorar en el alumnado un cierto grado de autonomía cada vez mayor, así como el ritmo de trabajo, cuanto más se utiliza el aprendizaje cooperativo.

Por lo que respecta a la resolución de conflictos, David cuenta que a más entrenamiento en habilidades cooperativas, el nivel de tensión se reduce y por tanto éstos van desapareciendo. Utiliza la reflexión como instrumento para la resolución de conflictos intentando hacer de modelo, aunque muchas veces utilizaba a todos los alumnos para resolver los posibles conflictos surgidos.

Recuerdo un conflicto concreto [...] Al principio lo hablé de una forma más individualizada con ellas y no conseguí nada. Decidimos hacer asamblea de aula para tratar este conflicto [...] salió el origen del conflicto que venía de segundo de primaria. A partir de ahí intentamos... a partir de una carta que se escribieron las 2, (...), está claro que amigas no fueron pero sí que se soportaron [...] eso se notó en el aprendizaje de su equipo, su grupo mejoró.”

(EFDG, 28' 57")

Nuestro maestro, afirma que al principio cuesta más el trabajo basado en AC, a nivel de alumnado y de maestro, porque surgen muchas limitaciones y muchas dificultades. Al principio el trabajo reconoce que es muy lento y que muchas veces podría haber tirado la toalla, porque no quieren trabajar así. La parte que cuesta mucho es la de crear conciencia. David, cree que lo que es muy importante es crear conciencia de clase respecto al aprendizaje cooperativo. Una vez que creado el sentimiento de equipo, se crea el vínculo entre ellos, y a partir de ahí sí se instaura el ambiente cooperativo, pues el aprendizaje es más fluido, y aunque más lento que el individual, afirma que es mucho más sólido. Un aspecto a destacar del discurso de David, es cuando afirma que cuando las personas ponen palabras a lo que saben, aprenden más, y aprenden a razonar, debatir y argumentar.

Por lo que respecta a la atención a la diversidad en los grupos con alumnado con NEAE trabaja de base la autoestima, el autoconocimiento y el conocimiento mutuo, así como la aceptación entre ellos. Dentro de los roles de grupo, utiliza al alumnado más avanzado en habilidades sociales para hacer alguna tarea concreta conjunta con alumnado NEAE para aprovechar la diversidad y crear roles mucho más igualitarios.

Respecto a la evaluación, manifiesta la rigidez que supone introducir notas numéricas en el programa Ítaca, lo cual lo suple con una evaluación constructiva, basada en rúbricas que le permiten evaluar tanto a nivel grupal como individual, las interacciones, el grado de participación, así como los aprendizajes realizados.

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa _____

“...yo creo que realmente innovación no lo veo porque el aprendizaje cooperativo hace muchos años que está. Lo que pasa, es que todavía estamos anclados en tendencias más tradicionales, en más... una metodología individualizada”.

(EFDG, 38' 14")

David cree firmemente que la educación en nuestra provincia necesita un cambio metodológico urgente. Focaliza el problema de que no se haya producido un este cambio a que nos hayamos dejado arrastrar por las modas. Por las modas y cambios muy superficiales. Afirma que hoy en día se habla mucho de cooperación, se hacen jornadas de metodologías activas, pero encuentra la necesidad de un cambio profundo. Un cambio que sea iniciado por la administración, la cual no tiene potencia de una forma contundente.

Focaliza el peso del cambio en la normativa, la legislación y todo lo que es el plan de acceso a la escuela pública. Respecto a la formación que se ofrece y el cambio metodológico debe estar liderado por los equipos directivos del centro, conjuntamente con una parte importante de claustro y los departamentos de orientación. Son los tres puntales básicos para que realmente el cambio se convierta en algo estructural y no algo superficial.

Para que el cambio metodológico sea factible, cree que deben tejerse redes entre centros que permitan compartir las experiencias y poder evitar la situación actual de lo que denomina “experiencias isla”, que no son más que proyectos basados en el aprendizaje cooperativo aislados en colegios, sin más trascendencia. La solución que encuentra a esta situación es convertir a los centros en centros transformadores, para que a partir de las experiencias y el intercambio de éstas, se produzca el cambio metodológico. Por lo que respecta al alumnado, respecto a la innovación que supone la metodología cooperativa, sí ve un avance en las relaciones personales, en la

interacciones, la forma de aprender y la visión social a posteriori de éstos. Cuando surgen inseguridades en el alumnado a la hora de aplicar aprendizaje cooperativo, a pesar de que es alumnado de primaria y que considera que siempre son en cierto grado dependientes, al principio se apoyaban únicamente en David, esperaban que la respuesta siempre viniese de él, pero después de entrenar, ya cambió.

“Al principio les costaba mucho proponer iniciativas arrancar, al principio muchísimo, pero es como todo, es un entrenamiento [...] yo creo que a más autonomía del alumno menos dependencia del maestro.”

(EFDG, 44'15")

Por otra parte, respecto al profesorado, a partir de su experiencia relata que hay un sector de éstos que muestran cierta desconfianza. Otra parte del profesorado observa la metodología desde lejos, pero tal vez por desconocimiento o miedo, no la llegan a aplicar.

Actualmente David está inmerso en un proceso de cambio en el instituto en el que trabaja, para poder implementar el vigente curso un diseño curricular basado en el trabajo por proyectos y por ámbitos en el primer ciclo de secundaria, de forma cooperativo, con docencia compartida. Forma parte del equipo de formación que está estructurando la formación de sus compañeros y compañeras para poder aplicarlo con las mayores garantías posibles. También en primaria tuvo un proyecto en común, sobre todo con otro maestro de PT, Santiago Traver, a quien considera un referente para él en la metodología cooperativa.

David considera que el proceso de cambio en los centros escolares, para que realmente sea efectivo y no dependa de la buena voluntad de docentes, pasa por los equipos directivos. Éstos deben liderar los procesos de cambio, porque aunque no que de bien decirlo, seguimos reproduciendo la estructura piramidal de la sociedad en nuestros colegios, y en el vértice de la pirámide están dichos equipos. Es un maestro que cree en la necesidad de crear mucho debate, fomentar el posicionamiento en los claustros, porque afirma que una escuela sin debates es una escuela muerta.

“...creo que el primer paso pasa por debatir y cuestionar todo lo que se está haciendo. Una vez eso, sí que hace falta una dosis de valentía y de

formación para pasar a la acción y está claro que cuando todo el centro lo hace al mismo tiempo va todo mucho mejor, porque sino las experiencias isla quedan en nada y es entonces cuando predomina la estructura tradicional.”

(EFDG, 46' 50'')

Desarrollo profesional a partir del aprendizaje cooperativo_____

David confirma después de su experiencia con el aprendizaje cooperativo que después de instaurar y desarrollar la metodología en su aula, la implicación personal como docente es mucho mayor. Recuerda que el incidente crítico que le llevó a aplicar la metodología era la insatisfacción profesional en la época en que no aplicaba la metodología cooperativa de una forma continuada. No se sentía completamente realizado y una vez lo empezó a estructurar sus sesiones mediante la metodología, se superaron muchas resistencias que encontraba.

Como docente, sí tiene la percepción de que su forma de impartir docencia ha influido a compañeros y compañeras, concretamente recuerda su maestra paralela con quien pudo construir en base a la metodología durante todo sexto de primaria en el CEIP de Castelló. Lo recuerda de una forma humilde y lo compara a cuando el se vio influenciado por su compañero de PT, o de la propia relación con su compañera.

“...tú siempre aprendes algo de la gente con quién trabajas. Ella veía como trabajaba y cuando coincidió que era mi paralela pues cogió cosas que hacía yo, pero yo también cogí cosas que hacía ella. Respecto al aprendizaje cooperativo ella se sumo rápidamente.”

(EFDG, 53' 22'')

Pero afirma que esto no es fácil, porque según relata, un maestro debe aprender a ser cooperativo, trabajarse a sí mismo antes de intentar trabajar con los demás; ya que como filosofía que es, el aprendizaje cooperativo debe tener una base sólida en quien lo imparte para que sea realmente creíble y efectivo.

Respecto al profesorado que crea resistencias respecto a la metodología, David, cree que es por miedo, por quietismo o desconocimiento. En definitiva esto crea una

resistencia al cambio. Una resistencia que se basa en la evitación a probar si realmente la metodología es efectiva, a veces incluso afirma por dejadez. Pero lo vivencia como una decisión personal de cada docente, ya que nunca ha encontrado trabas en la aplicación de la metodología en su propia aula.

Paralelamente a la influencia en otros docentes, David reconoce que el aprendizaje cooperativo le ha influido a nivel personal a todos los niveles.

Su visión profesional de la metodología le permite asegurar que ésta incide, y que es muy probable que incida, en el futuro en la vida social del alumnado que se ha beneficiado de ella.

Un aspecto relevante que David relata sobre el cambio de visión personal como docente que le ha producido el AC es como maestro de PT. David, se suma a una lista de maestros de PT que se ven como maestros más de pedagogía inclusiva, de recursos, que de pedagogía terapéutica. Esto se entiende directamente de sus palabras cuando afirma:

“...yo tengo una visión un poco negativa de las funciones del PT tal y como las conocemos, cómo se ha tratado y de la educación especial porque creo que no es eficaz, la atención a la diversidad cómo se ha planteado estos años de sacar al alumnado, segregarlo... creo que no es lo que se debe hacer ni a nivel académico, ni a nivel social y la figura de PT creo que se debería reinventar en un profe de recursos o de pedagogía inclusiva, [...] instaurar metodologías activas como la cooperativa.”

(EFDG, 32' 50")

Por tanto, podemos observar que la visión de David a nivel profesional del aprendizaje cooperativo, es una visión además de estar fundamentada a nivel teórico, a partir de la práctica y la experiencia personal.

Con todo esto citado anteriormente, cabe decir que David es formador en aprendizaje cooperativo y desarrolla sus conocimientos, a la par que los difunde para una mayor amplitud de la metodología en la provincia y fuera de ella.

Aprendizaje cooperativo en comunidad y familias_____

Como maestro que aplica la metodología cooperativa, reconoce que lo que más le ha costado ha sido acercar las familias a su aula y centro. Pero fueron sobre todo los propios alumnos los que motivaron que entrasen en clase las familias. Ellos dieron el empuje para que entrasen a clase.

“Cuando comenzaron a venir hizo que todo empezase a funcionar [...] Las familias participan cuando ven a otras que participan. Sí que funciona el modelaje y además funciona cuando rompen las sinergias habituales. La gente ve que tiene un sentido.”

(EFDG, 58' 30'')

Como maestro da peso específico a las familias. Éstas, previa reunión inicial son partícipes del proceso cooperativo, así como del diseño y evaluación del mismo, dentro de las posibilidades. Como cabe esperar hay talleres en los que tienen mucho espacio para poder intervenir, y otros en los que no tanto.

Una de los aspectos que David insiste en resaltar es la relación como maestro con los familiares, antes y después de participar en los talleres. Describe esta relación como muy positiva después de participar, ya que se rompen barreras que no se superarían sin el trabajo compartido.

Como último aspecto, David, al respecto de si el País Valencià, en donde se enmarca legislativamente la Provincia de Castelló, está preparado a nivel pedagógico para asumir la metodología cooperativa, afirma que el currículum es muy cerrado y muy denso, aunque el profesorado tiene margen de maniobra. Eso dificulta la entrada de las familias por lo que respecta a infraestructuras, porque los centros también son cerrados, pero no solo a nivel físico sino también a nivel mental y hace falta crear un poco de apertura en este aspecto.

“...Yo creo que el sistema general no fomenta la participación cooperativa ni desde el punto de vista de las familias ni de los alumnos.”

(EFDG, 1h 02' 12'')

Este relato muestra a David González como un maestro comprometido con su trabajo, a quien le importa su alumnado, cómo aprende y cuánto provecho saca de sus relaciones personales y de la construcción compartida del aprendizaje. Fiel a su estilo docente, su práctica educativa diaria es una continua lucha por y para el cambio social desde su aula.

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

M. ÀNGELS ESCURIOLA



“...para mí es una metodología de trabajo muy potente que permite hacer cambios sociales [...] hay que priorizar cosas más pragmáticas en el colegio y olvidarte un poco del sistema [...] Es un sistema de trabajo que puede mejorar y luchar contra aspectos negativos como son el individualismo y la competitividad de nuestra sociedad. El aprendizaje cooperativo puede llegar a crear un mundo más social, es decir, una sociedad más comprensiva, solidaria y equitativa”.

Mari Àngels Escuriola es una maestra de primaria con muchos años de experiencia en materia de docencia. Actualmente está trabajando en el colegio de Benlloc dentro del CRA Trescaire, que agrupa los colegios de Benlloc, La Pobla y Vilanova. Es un centro que está compuesto por, antes cuatro pueblos y ahora tres porque uno de los colegios se ha visto obligado a cerrar por falta de alumnado. Para M. Àngels, en el buen sentido de la palabra, el CRA:

“...parece un barco sin patrón pero que navega a buen puerto y es una de las cosas buenas que tiene, porque tenemos a nuestro director en el Aulario de Vilanova d'Alcolea, al secretario en Benlloc y al jefe de estudios en La Pobla Tornesa. Claro ellos son un poco responsables pero nunca hemos visto esa jerarquía tan marcada de equipo directivo y eso lo considero muy importante porque favorece la iniciativa de los maestros”.

(EFME, 1'46'')

Afirma que es un centro en donde se tiene libertad a la hora de programar, planificar e impartir docencia. Este aspecto concreto, lo valora de forma positiva ya que les permite, tanto a ella como al resto del claustro, desarrollar su creatividad como maestros e iniciativas que surgen del alumnado y del profesorado a partes iguales.

Nuestra maestra, se define como una maestra permisiva y abierta, a la par que exigente. Ella es una maestra con un carácter dulce y con unos planteamientos sólidos sobre cómo debe ser la escuela rural actual, la cual no puede entenderse sin estar en contacto con su contexto más inmediato: las familias, el pueblo y la comarca. Como compañera se define a sí misma como buena compañera y solidaria.

M. Àngels, aunque trabajó en cursos anteriores en otros centros docentes, lleva 16 cursos (y con el actual, 17) en el CRA. Es en el 2001 cuando se incorpora al aulario de Benlloc y entra en contacto de una forma más directa con el aprendizaje cooperativo, llevándolo hasta hoy en día como metodología de aula, y en el caso del colegio de Benlloc, como metodología de centro.

Al proyecto, en 2001, le llamaban proyecto de compensatoria, pero lejos de lo que se pueda entender, no era una compensatoria al estilo tradicional. Nuestra docente, nos cuenta que, el programa partía de la necesidad de compensar las condiciones de ruralidad de los cuatro colegios. En su aula siempre ha habido muchos niveles

curriculares distintos en un mismo curso escolar. Su meta era romper las individualidades del aula para crear lazos entre los cuatro colegios, ya que citándola textualmente, estaban haciendo comarca.

Inevitablemente, M. Àngels nos cuenta como eran sus inicios y los compara a la actualidad. Si bien los proyectos estaban enfocados a la ruralidad, porque al 2001 el número de alumnado en el colegio de Benlloc era de aproximadamente 48, y de ellos/-as sólo tres familias eran migrantes; hoy en día, además de mantener las bases de romper la individualidad del aula y la ruralidad, los proyectos están destinados a la inclusión de las familias recién llegadas y el alumnado recién llegado, debido a que a día de hoy son 98 alumnos y alumnas en el aulario de Benlloc y casi un 50% de alumnado migrante en sus aulas.

“...siempre que hemos hecho los proyectos de compensatoria ha favorecido a todos. A los niños porque han trabajado en equipo y han sido más activos y participativos de su propio aprendizaje. A la comunidad educativa [...] porque se han implicado con el colegio [...] Y a los maestros porque es una metodología que nos une, y nos aleja del individualismo del aula.

(EFME, 5' 33'')

M. Àngels entiende el aprendizaje cooperativo como la interacción entre todas las personas que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje, en el que todas y todos aportan sus conocimientos y experiencias, y a su vez, se enriquecen de las de los demás.

Aprendizaje cooperativo en el aula

A lo largo de sus 17 cursos escolares en el CRA Trescaire, M. Àngels, ha trabajado, en cada curso, un proyecto anual, basado en la metodología cooperativa.

Reconoce que su primer contacto con el aprendizaje cooperativo fue en este centro, ya que cuando llegó a éste, la metodología que se utilizaba era el trabajo por proyectos desde una vertiente meramente cooperativa. Su inmersión en el AC, no fue progresiva, sino que como comenta; cuando llegó a un centro en el que trabajaba así, simplemente se tuvo que sumar.

M. Àngels no puede interpretar el AC en el aula, dejando de lado el AC en el centro y la comunidad educativa, entendiendo la metodología cooperativa como un nexo de unión porque:

“...es una forma diferente de trabajar, es más creativa y motivadora. En el AC todos sumamos y aportamos, son conceptos que nos enriquecen a nivel social, por lo tanto, nos pueden facilitar la vida en sociedad. En definitiva nos beneficia a todos porque vivimos en un mundo social y esta manera de trabajar es más social e implícitamente educa a convivir”.

(EFME, 8' 09")

Aunque se muestra una firme defensora del aprendizaje cooperativo en su docencia y en el funcionamiento general de su centro, a su vez se muestra crítica con el sistema instaurado de proyectos anuales. Pero ésta es una crítica constructiva. Como docente verbaliza la necesidad de poder parar para reflexionar, ya que los proyectos anuales son muy intensos y por tanto no dejan lugar a esa reflexión que cree tan necesaria, creyendo así que proyectos bianuales serían mucho más enriquecedores para alumnado y docentes. Por otra parte, lleva la metodología cooperativa un paso más y afirma la necesidad de suprimir los libros de texto, ya que mediante el AC, el seguir un temario específico de libro conjuntamente con los proyectos anuales, se incurre en el error de duplicar contenidos.

Debido a que la aplicación del AC no puede entenderse sin los proyectos anuales de centro, nos cuenta que en el curso actual 2017-2018 están inmersos en un proyecto basado en la igualdad de roles de género y en el papel de la mujer en la historia. El curso anterior, trabajaron el proyecto de las plantas y según relata cada aulario de los tres lo enfocó de una forma distinta. Su aulario, el de Benlloc, y por ende su aula lo enfocaron desde el punto de vista de los cultivos en relación con el pueblo y su posterior desarrollo económico a partir de ellos.

En relación al AC dentro de los proyectos, el planteamiento siempre ha sido 100% cooperativo, aunque, como maestra crítica que es, ve una diferencia en la implicación del alumnado en los grupos dentro de las diferentes dinámicas, según la implicación personal en el proyecto que se escoja. Según afirma, la participación del alumnado ya dentro de las dinámicas de aprendizaje cooperativo, no es del todo libre,

sino que los grupos siempre están de alguna forma dirigidos, o supervisados por ella misma; dejando espacio para que el alumnado reinterprete y reescriba su visión a medida que van compartiendo conocimientos.

Cree firmemente que, como maestra entusiasta que es, eso se transmite a su alumnado, haciendo que las sinergias surgidas de las interacciones entre el alumnado sean más positivas si la motivación y expectativas que ella como docente genera, son altas.

“...tú en primer lugar te tienes que creer el proyecto y vivirlo con entusiasmo y después, una vez te lo has creído, lo has planificado, organizado, lo has estudiado... después hay una parte en la que tú pasas a ser un animador sociocultural dentro del aula y sí, esta parte es muy importante para los niños y niñas porque les transmites tú entusiasmo”.

(EFME, 15' 18")

A partir de la motivación, recuerda con especial cariño un incidente crítico de los que la han ayudado a mantener viva la inquietud por seguir aplicando la metodología cooperativa. Dentro de uno de los proyectos, trabajando dinámicas cooperativas, surgió la necesidad de crear una animación, y a propuesta de un alumno con NEAE de su aula, se utilizó una herramienta digital llamada “Scratch”, que supuso un vuelco en el funcionamiento de las dinámicas cooperativas y del proyecto en sí. Ejemplos como este muestran su carácter abierto como docente, al que nos referíamos en párrafos anteriores.

Respecto a los proyectos elaborados, todos con la metodología cooperativa como base, su intencionalidad marcada y objetivo es la apertura a la sociedad, ya que para M. Àngels, el aprendizaje cooperativo en aula, carece de sentido si no tiene una proyección social en donde verse reflejado.

“...recuerdo un proyecto muy bonito y que gustó mucho al alumnado en el que recuperamos cuentos de transmisión oral que se contaban en nuestros pueblos y que se podían perder con el paso del tiempo [...] Algunos de estos cuentos los dramatizaron los niños y niñas en unas jornadas culturales del pueblo. También hicimos un proyecto que era de ecología y que como

finalidad tenía favorecer el uso de las bolsas de tela y reducir las bolsas de plástico en todo el pueblo”.

(EFME, 21' 30'')

Su papel dentro de los grupos y dinámicas es la de potenciadora de las capacidades del alumnado, para que poco a poco, desarrollen sus potencialidades en pro del grupo y de por tanto, de sí mismas/-os. Naturalmente, no puede afirmar que siempre haya sido permisiva o más orientadora al mismo nivel, ya que como afirma, depende del tipo de tareas, de la motivación del alumnado, de las interacciones entre ellos/-as y del nivel de entrenamiento en aprendizaje cooperativo.

Por lo que respecta a la evaluación, entiende el proceso de ésta como un todo que comienza ya desde la participación del alumnado en el diseño de los proyectos, en el proceso de los mismos y en la propia evaluación final del proceso.

A pesar de su marcado carácter entusiasta, nuestra maestra, insiste en la necesidad de mantener los pies en la Tierra, ya que, como afirma, detrás de todo está la administración, que demanda unas notas numéricas y unas familias que no se conforman con una visión cualitativa de cada alumna o alumno, demandan una nota numérica. Por tanto, a pesar del trabajo únicamente cooperativo, ve una contradicción sistemática a la hora de poder reflejar unos aprendizajes abiertos y funcionales, respecto a una evaluación administrativa cerrada y, aunque práctica, poco funcional para valorar todos los procesos y potencialidades que el aprendizaje cooperativo genera en el alumnado.

Para M. Àngels, el alumnado se enriquece del trabajo a partir de la metodología que nos ocupa, porque considera que es una forma todavía diferente de trabajar y que además ofrece al alumnado la capacidad de superación, de hacerles más activos e implicarles en su propio aprendizaje. En definitiva, ve la metodología como una herramienta que hace más felices al alumnado y les aporta herramientas para poder desarrollarse como personas inmersas en un marco social determinado, como es Benlloc.

Los planteamientos cooperativos en su aula, según sus propias palabras, tienen puesta la mirada en:

“...intentar que entiendan que es importante ser feliz, en transmitir mi entusiasmo por las cosas y también en que valoren la capacidad de esfuerzo. Por otra parte intento que la solidaridad y el compañerismo esté presente de manera permanente. Cada vez el mundo es más individualista, más competitivo y si no estamos aquí defendiendo estos valores sociales para después poder revertirlos en la sociedad, mal vamos”.

(EFME, 19' 18")

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa _____

M. Àngels se siente una maestra muy mediadora que a través de su metodología, transmite una serie de actitudes y valores en el alumnado, que de no ser por esta forma de trabajar, la cooperativa, sería mucho más complicado.

Como docente, no considera la metodología cooperativa igual a las otras metodologías de aula a las que la pueda comparar, ya que ninguna le permite innovar dentro del aula como lo hace ésta.

“...sí que es una herramienta que te permite innovar dentro del aula porque es un trabajo que creas, que está por crear, que parte de la actividad del propio alumno, en el que él tiene un papel muy activo y por tanto, sí que es una herramienta para poder innovar”.

(EFME, 1h 07' 22")

A pesar del carácter innovador de la metodología, M. Àngels nunca ha tenido la sensación que produjese en el contexto de aula un ambiente caótico o que escapase al control del propio alumnado o de ella misma, sino todo lo contrario. Para ella, las dinámicas cooperativas ayudan a regular los comportamientos y crean un clima, que dejando de lado el clima que se genera cuando se producen interacciones reales entre el alumnado, el ambiente de aula es positivo en todos sus aspectos.

Como aportación a la innovación respecto a otras metodologías, afirma que:

“...es una metodología muy social que seguramente revertirá positivamente en sus interacciones con la sociedad. Pienso que puede ser una herramienta útil y muy válida para hacer cambios sociales”.

(EFME, 1h 08' 46'')

Respecto a las inseguridades que pueda generar al alumnado el trabajo basado en AC, como docente, su visión es que el alumnado con menos inseguridades, arrastra a los más inseguros, haciendo así que el grupo se autorregule y funcione de forma óptima. Si reflexiona sobre sus propias inseguridades, no van encaminadas a la ruptura con las metodologías más conservadoras, sino a la necesidad de cambio constante que le lleva a experimentar y seguir creciendo como docente. Aun así, M. Àngels es una docente con una clara orientación metodológica y una línea de trabajo definida que le permite llevar a cabo todos los proyectos que se propone conjuntamente con su alumnado.

Como maestra, sabe de primera mano que innovar mediante aprendizaje cooperativo, no entiende de horarios fijos y que la aportación personal como docente en cuanto a trabajo y tiempo es alta. Explica que trabajar por proyectos y además basados en metodología cooperativa cuesta mucho para el profesorado y además, si se tiene un libro que seguir, trabajar paralelamente las dos cosas es complicado. Cuenta que según época debe seleccionar los contenidos mínimos y aun así el tiempo la apremia, por ser una metodología que no depende de ella en su totalidad, en cuanto a tiempos. El alumnado tiene mucho peso en ella.

Para M. Àngels, quitar los libros de texto es clave para poder desarrollar la metodología según las características del proyecto y las preferencias grupales, aunque en su aula combinan el trabajo por proyectos con libros de texto.

Para nuestra maestra, la metodología cooperativa normaliza las singularidades del alumnado, por lo que desde su aula trabaja la diversidad desde todas sus manifestaciones más notables, alumnado con NEAE, diferencias étnicas, etc.

“...Hemos estado en contacto y hemos hecho proyectos en común con una escuela de Castellón de parálisis cerebral ASPROPACE, Incluso ellos han venido aquí, hemos hecho dos proyectos conjuntamente [...] evidentemente aquí con el caso de la inmigración [...] el colegio es capaz de incluirles

dentro de nuestro contexto y ellos se sienten reconocidos y sienten que se les tiene en cuenta”.

(EFME, 54' 16")

Como maestra experimentada en AC se muestra crítica con su trabajo y con la evolución de éste, para mejorar siempre de cara a la evolución educativa y social de su alumnado.

Desarrollo profesional a partir del aprendizaje cooperativo_____

M. Àngels entró en contacto con el aprendizaje cooperativo en 2001, como ya hemos apuntado en anteriores apartados de este relato. Anteriormente al trabajo en el CRA, ya recibió formación en AC mediante cursos, pero no fue hasta formar parte de este colegio, cuando desarrolló la metodología en su aula. Relata que mucha de la información la obtuvo de la autoformación y del contacto con compañeras y compañeros. Afirma que como docente es muy intuitiva, y conjuntamente con las bases teóricas que le llegaban de diferentes fuentes, cumplimentó la metodología como parte de su docencia.

La metodología la ha influenciado como maestra desde que tiene contacto con ella, ya que, como afirma, el hecho de contemplar el aula desde una acción contraria a la individualista es muy enriquecedor.

Se siente beneficiada del trabajo en común con sus compañeros a partir de la metodología, así como reconoce que probablemente los y las demás también se beneficien del contacto con ella.

Por lo que respecta a la influencia del aprendizaje cooperativo más allá del aula, al considerarse una persona muy sociable, afirma ser la misma persona fuera que dentro del aula. Por tanto, los planteamientos cooperativos son intrínsecos a su forma de interpretar la vida, y por tanto, a su forma de interpretar la docencia.

Por lo que respecta a su relación con la aplicación de la metodología cooperativa, afirma haberse sentido siempre muy segura cuando la ha aplicado y nunca ha sufrido altibajos más allá de la propia preocupación de sacar adelante un proyecto anual mediante dinámicas como grupos de investigación, tutoría entre iguales o juegos concurso de De Vries.

M. Àngels utiliza el término “ilusión” y lo remarca a favor de los aprendizajes del alumnado;

“...si tú te lo crees, se lo creen los niños. Es clave. Es evidente que si tú te lo crees, a ellos les contagias y transmites esa ilusión...”

(EFME, 1h 22' 16")

Nos relata que respecto a la justificación administrativa de la metodología cooperativa, ésta, está reflejada en la PGA, y que a su vez, se refleja en el programa de compensatoria del centro, en donde se redacta el trabajo por proyectos.

Respecto a las resistencias que haya podido encontrar a la hora de aplicar el AC, no son personales y voluntarias, ya que si algún miembro del profesorado se ha agobiado al ver tanta información y el volumen de trabajo que se maneja en el CRA, la predisposición de ayuda es muy alta y además de miembros con mucha experiencia, que hacen que como profesorado, el trabajo también tenga una base sólida cooperativa.

“A veces lo que hemos visto es que se han agobiado. Pero no resistencias a la forma de trabajar, no. Se han adaptado todos porque es una línea metodológica tan arraigada al centro que es muy difícil quedarse fuera. Como el proyecto es de centro todos los maestros lo asumen ¿cómo lo haces para quedarte fuera? es una línea de trabajo del colegio yo no he visto nunca ningún maestro que se haya quedado al margen”.

(EFME, 1h 25' 34")

Aprendizaje cooperativo en comunidad y familias_____

“Creo que ha habido muy pocos proyectos en los que no hayamos contado con gente externa. Generalmente todos los proyectos tienen una parte de colaboración de las familias, vecinos del pueblo, personas expertas en la temática... siempre hemos implicado a muchas personas”.

(EFME, 1h 25' 10")

Todos los proyectos que ha iniciado M. Àngels han sido contando con las personas del pueblo. Según afirma, ningún proyecto hubiera salido adelante sin la colaboración de “expertos” que reforzasen su tarea, por la especificidad de los contenidos que demandaba su alumnado a lo largo de todos los grupos de investigación realizados.

Como docente tiene la certeza que el alumnado después de trabajar de forma cooperativa y en relación directa con agentes externos que pertenecen al pueblo, respetan más a sus abuelos, a los y las mayores, el entorno y el pueblo en sí; a la vez que se refuerza la pertenencia a su tierra, conociendo de primera mano cuáles son las características de la tierra a la que pertenecen, y que les pertenece.

En sus planteamientos, tiene muy en cuenta la perspectiva social y comunitaria que desempeña el colegio respecto al pueblo y la comarca:

“Una de las razones por las que un pueblo se activa a nivel cultural y social es por la escuela, el colegio activa al pueblo”.

(EFME, 1h 29' 38'')

Por lo que respecta a ese contacto con el pueblo, lo ve deficitario, le gustaría salir más de las cuatro paredes del aula, poder compartir mucho más, pero es consciente que debe evaluar a alumnado acorde a unos contenidos mínimos, y como afirma, debe haber un equilibrio entre los proyectos de trabajo y el currículum que propone la ley educativa.

“...sí, salimos poco. A mí los libros de texto me traumatizan y las notas de Ítaca más... yo le dedicó muchas horas a corregir, porque el sistema educativo me pide que evalúe al alumnado con notas numéricas. Además existe en una mayoría de los padres la sensación de la importancia de esa nota numérica, por tanto este hecho se traduce en una ligera presión hacia el profesorado”.

(EFME, 1h 33' 46'')

Por último, respecto a si cree que la escuela actual de la provincia de Castelló está preparada para dar cabida a una metodología como la cooperativa, relata que no tiene cabida el aprendizaje cooperativo.

“El sistema actual no lo fomenta, no lo fomenta para nada. Desde el día que pusieron otra vez notas numéricas retrocedimos hacia una enseñanza más individualista en la que es necesario valorar a la persona con un número. A mí esto me hace cambiar mi manera de trabajar, no trabajo como me gusta. Yo no trabajaría a partir de tanta individualidad”.

(EFME, 1h 37' 28")

M. Àngels es una maestra humilde que cree firmemente en la educación y en su alumnado como motor del cambio social de su entorno más inmediato, su pueblo: Benlloc, y la comarca a la que pertenece. Todo ello lo basa en el aprendizaje cooperativo, no sólo desde el aula, sino como planteamiento de interacción social, aportando su pedagogía a una sociedad (Benlloc) que no podría entenderse sin maestras como ella.

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

SANTIAGO TRAVER



“Al trabajar en equipos de aprendizaje cooperativo, los alumnos tienen una ocasión privilegiada para dejar de estar centrados en sí mismos , para comprender y hacerse cargo de los demás, de sus capacidades y de sus dificultades, de sus aciertos y sus errores, para poder ser solidarios y ayudarse los unos a los otros, para formar lazos positivos y duraderos que les cohesionen y fidelicen como equipo”.

Santiago Traver Albalat es un maestro de educación especial en etapa de educación primaria, concretamente en unidad específica de comunicación y lenguaje; que actualmente, desde este mismo curso escolar, ejerce como asesor técnico especialista en inclusión educativa en el CEFIRE de la provincia de Castellón.

A sus 37 años cuenta con gran experiencia en el campo de la docencia y del aprendizaje cooperativo, concretamente 15 años.

Se considera un maestro profundamente dialógico, humilde y sincero. Con anhelo por seguir aprendiendo y mejorando dentro de un continuo que, como afirma, no acaba nunca.

Previamente a su labor como asesor del CEFIRE, Santi ha trabajado en multitud de colegios de educación primaria, como maestro de PT, primaria y música. Estos abarcan desde el sur del País Valencià, hasta colegios de ámbito urbano, pasando por centros de ámbito rural, como es Albocàsser.

Actualmente, por razones obvias, no aplica la metodología, y en su última etapa como docente en aula, lo hizo de forma no sistemática ya que era maestro de educación especial.

Los años en los que aplicó la metodología cooperativa en el aula de forma sistemática, fueron los que estuvo trabajando en el CEIP Joan de Brusca de Albocàsser como maestro de primaria, después de conocer el programa CA/AC. Lo aplicó durante 4 cursos escolares.

Aun así, el curso pasado utilizó el AC como maestro de aula CyL (cuando podía entrar con algún alumno con TEA del aula CYL) a su aula ordinaria; también lo ha intentado implementar en aulas de primaria en el mismo centro.

“...hago lo que puedo, no siempre es fácil. Hay muchas barreras políticas (normativas contradictorias), culturales (actitudinales) y didácticas (enseñanza-aprendizaje). Además depende de cada colegio y de la predisposición de cada maestro [...] en general, pienso que hay que modificar ciertas ideas y valores.”

(EBST)

Santi, conoció el aprendizaje cooperativo desde una visión teórica, pero piensa firmemente que el oficio de maestro se aprende con los años y la práctica requiere ser autodidacta.

Como docente, reconoce que hay multitud de programas didácticos que ayudan a la realización de buenas prácticas docentes, pero a su vez, si estas no se adecuan a la realidad del alumnado carecen de sentido. Y como relata, en este adecuar es donde muchas veces puede llegar a perderse la esencia de las metodologías. Como prevención recomienda el asesoramiento de expertos en materia o la crítica constructiva entre docentes.

Santi afirma que hace mucha falta el aprendizaje cooperativo en nuestros centros, ya que es crucial que el alumnado pueda aprender los contenidos de las asignaturas al máximo de sus potencialidades. La metodología cooperativa es, según nuestro maestro, una competencia crucial para convivir en nuestra sociedad actual.

Santi ha combinado el aprendizaje cooperativo con la enseñanza multinivel, el trabajo por proyectos, la participación familiar o comunitaria en el aula. Como docente resalta que la diversificación metodológica es clave para atender a la diversidad en el aula ordinaria. Pero esto no es posible sin una docencia compartida real.

Aprendizaje cooperativo en el aula

“...cuando empiezas, eres muy sistemático con las técnicas [...] estás muy rígido y después con el tiempo, pues ya vas aprendiendo a combinar, vas combinando estructuras simples con dinámicas, vas flexibilizando, las vas adaptando las cada vez más a tu contexto y vas aprendiendo, claro. Para hablar de aprendizaje cooperativo es necesario hablar de la enseñanza multinivel, diseño universal [...] a veces estás muy solo”.

(EFST, 41' 08'')

Santi diferencia la aplicación del AC en el aula en varias etapas de su vida como docente, ya que el tiempo le ha ayudado a flexibilizar el ambiente de aprendizaje, así como rediseñar las propias dinámicas cooperativas, en pro de su alumnado y de la praxis como docente inclusivo.

Cree firmemente por su experiencia que el AC influye al alumnado de forma positiva en lo académico y social. Pero para ello se debe implementar de forma sistemática, y no sólo a nivel de estructura de las actividades, sino a la hora de

evaluarlas. Porque además de evaluar los cambios que el AC puede realizar a nivel de macroestructuras, como por ejemplo el currículum; analiza minuciosamente a nivel micro, porque es ahí en las relaciones del aula y en la evaluación real sistemática, donde ha encontrado los verdaderos avances que ha propiciado la metodología cooperativa en su alumnado.

Entiende el AC como la posibilidad metodológica de dar respuesta a la atención a la diversidad, aunque reconoce que las resistencias institucionales de los centros docentes, no siempre lo permiten.

“Si no hay docencia compartida, no puede haber aprendizaje cooperativo [...] El año pasado, en el Vicente Artero, con una maestra hicimos maravillas. Una tutoría compartida, una docencia compartida, guay, muy guay, y este año que lo podía hacer, no lo puedo hacer. Detrás de una otra y al final nada”.

(EFST, 46' 01'')

Como maestro se considera un facilitador de la tarea del alumnado, siendo este quien debe comprender y tejer su propio aprendizaje, mediante las herramientas que el docente le proporciona.

Remarca la importancia del docente en a tarea de planificar y de seguimiento, así como del control de los tiempos, pero siempre respetando la diversidad de ritmos de aprendizaje, porque aunque aparentemente pueda ser de fácil aplicación, requiere un alto nivel teórico y un seguimiento del docente, aunque su tarea sea la de facilitador. Para adquirir todas estas herramientas, recomienda el programa CA/AC, que facilita la implementación y dota de herramientas a los y las maestras;

“Yo también iba marcando dentro de la fase 1, la fase 2 la de síntesis, la fase 3 era de búsqueda de información... redactamos el trabajo... y en esas fases tenía que haber momentos para las estructuras simples, para ir haciéndolo todo más relacional. Para que se diese la interdependencia positiva de tareas, para que el trabajo fuera más sentido, que no fuese un trabajo de tu parte, yo mi parte”.

(EFST, 51' 14'')

Santi afirma que las herramientas son necesarias y se tienen que ir introduciendo poco a poco. A pesar de reconocer que no es fácil y es una tarea compleja, la asume ya que explica que el aprendizaje cooperativo es complejo. Santi considera muy importante desarrollar la metodología a nivel teórico, aunque considera que tiene que haber también un espacio para el debate y el diálogo y la participación. Por todo lo anterior considera que el programa CA/AC aporta todas esas a la práctica docente herramientas.

Santi, reconoce que es necesaria una amplia planificación en materia cooperativa, ya que si bien al principio, no planificaba tanto, era por falta de formación y experiencias, comenta. Relaciona cuanta más estructura, más fácil es la aplicación en el aula.

Poco a poco, pero con paso firme, el alumnado de Santi se va haciendo más y más cooperativo. Ya que utiliza el CA/AC (el Programa CA/AC incluye las dinámicas de cohesión en el Ámbito A) y otras dinámicas de cohesión del grupo.

Como otra resistencia, aprecia el cambio de primaria a secundaria, en donde el alumnado cambia radicalmente de forma de funcionar en el aula a nivel metodológico. Ese aspecto se lo han llegado a comunicar los y las alumnas en el colegio de Albocàsser.

Para Santi la autonomía de su alumnado es crucial, ya que poco a poco entre ellos y ellas lo van adquiriendo a partir de la práctica. Pero esa autonomía se adquiere muy a largo plazo. Es en ese momento cuando el docente puede dedicar más tiempo al refuerzo individualizado del alumnado que más lo necesita.

El programa CA/AC es el que dota al alumnado de estrategias y proporciona herramientas para que puedan adquirir una buena autonomía.

“...hay ciertos alumnos que necesitan además de la ayuda entre iguales. Hay alumnos que necesitan refuerzo de un adulto. Hay ciertos autores que dicen que además de la tutoría entre iguales, de la ayuda mutua, no se tiene que dejar de lado la figura del profesorado. Depende de qué casos y de qué estemos hablando”.

(EFST, 1h 06' 08'')

Santi incide en la diferencia entre alumnado de ámbito rural y alumnado de ámbito urbano, pero a pesar de ser diferentes en cuanto a características culturales, coinciden en que antes de trabajar mediante AC todos y todas eran individualistas y competitivos.

Después del trabajo mediante la metodología cooperativa:

“...la cooperación se va tejiendo, construyendo poco a poco y el resistente o los alumnos resistentes, tienen un proceso más complicado, más largo hasta llegar a la cooperación. Lo construyen de una forma diferente a un alumno con TDAH, TEA... y claro cada uno hace su propia construcción personal. Y después, la dimensión grupal del aprendizaje cooperativo es una y la dimensión individual es otra. Como construye uno y cómo construimos entre todos...”

(EFST, 1h 05' 09")

Como maestro modela a su alumnado para que flexibilicen las estructuras cooperativas simples y puedan atender la diversidad que se genera dentro del propio grupo. Santi diferencia entre grupos en los que hay mucha diversidad, por ejemplo en los que participa alumnado TEA, de otros en los que la diversidad se debe abordar desde otro punto de vista. Su objetivo es que si en un momento dado no está él como maestro, el grupo tenga los recursos necesarios para poder autogestionarse. Esto, afirma, sólo se puede conseguir si se es maestro de aula y no de PT en atención fuera de ella.

“Me refiero a que para aprender a flexibilizar las estructuras cooperativas simples primero usé muchas veces estas estructuras como tutor y después de mi experiencia, cuando empecé a trabajar como maestro de pt, ya tuve la capacidad de flexibilizarlas para que participaran todos los alumnos del equipo [...] hay que tener mucho cuidado en que las estructuras simples no se pierda la participación y la interacción que son esenciales en la cooperación”.

EFST (1h 07' 12")

Afirma que el propio sistema educativo tiene un marcado carácter segregador, que ya viene determinado por la ley de educación vigente y que, pasando por el rígido diseño curricular de las asignaturas y las actitudes segregadoras de cierto profesorado, hacen que la atención a la diversidad basada en la inclusión sea algo anhelado y a su vez extraño, en las escuelas de hoy en día de la provincia de Castelló.

Santi define la escuela actual como competitiva e individualista, que parte de las carencias del alumnado y no de sus propias potencialidades, y que por tanto, no da respuesta real a las necesidades sociales que el alumnado genera.

“...fijémonos en lo que hacen bien, en sus potencialidades. Mira lo que está haciendo. En los colegios no se parte de lo que saben, se parte de lo que no saben, y eso estigmatiza, etiqueta y extrae fuera. Las culturas de las escuelas son... escuelas del siglo XIX siglo XVIII o menos...”

(EFST, 1h 09' 06")

Retomando las actitudes del profesorado, ha podido experimentar en su persona diferentes actitudes en compañeros o compañeras. Recuerda el colegio de Albocàsser, en el cual pudo aplicar la metodología cooperativa. No fue así en su experiencia en su último colegio, en el cual no entendieron la metodología, e incluso asegura que llegó a tener alguna enemistad, que achaca a las propias inseguridades de los docentes y según casos, al ínfimo compromiso de algunos/-as de éstas con su profesión.

Abordando en aprendizaje cooperativo en el aula, cree firmemente que éste favorece a la verdadera inclusión educativa, pero en cuanto a la normalización de la diferencia, matiza que el sentimiento de estima de afecto se genera a lo largo del tiempo, como cualquier relación o convivencia. Santi nos cuenta que normalizar las singularidades lo entiende como potenciar sus capacidades. Pero sólo se consiguen si se realiza un buen un trabajo comunitario.

Como último aspecto de este apartado, cabe mencionar como Santi entiende el concepto de evaluación.

Para él, como docente, la evaluación siempre debe describirse en positivo y debe servir para que el maestro y los iguales ajusten y andamien las ayudas que necesita cada alumno. No puede ser una evaluación que genere sentimientos negativos en el alumnado. Como docente, en materia de evaluación, ésta (calificación) del aprendizaje

cooperativo se debe realizar cuando los alumnos ya han aprendido a cooperar, de ahí que al inicio debe ser un plus y nunca penalizar, no se puede evaluar aquello que no se ha enseñado (la cooperación en este caso), y así evitar que:

“...acaben odiándolo porque ven que los otros alumnos que han sido más constantes o que lo han hecho... y ellos al principio lo hacen mal, les cuesta... entonces te planteas... debe ser formativa, debe ser sumativa [...] También es verdad que hay una relación de interdependencia y alguna depende de mí, pero al menos inicialmente que sume, que no reste [...] El sistema en sí ya es injusto de por sí”.

(EFST, 1h 16' 18")

Ante estas premisas, propone una evaluación igualitaria, equitativa y justa para todo el alumnado, basada en la coevaluación, la autoevaluación mediante rúbricas consensuadas con el alumnado.

Para ello propone además de este tipo de evaluación, el trabajo mediante asambleas de aula, en el que se rompan las relaciones asimétricas entre el alumnado. Así como unas metas claras que todas y todos tengan claras desde el principio de cualquier actividad.

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa _____

Como docente experimentado en aprendizaje cooperativo, afirma que todavía representa una innovación en como metodología en la escuela actual, ya que el patrón de nuestra escuela actual se rige por modelos del siglo pasado y en el que la cooperación no tiene cabida.

Santi ve el aprendizaje cooperativo como una herramienta que proporcione una repercusión social auténtica en su alumnado que propicie la inclusión, dentro y fuera del aula.

“Yo tenía mucha ilusión. Tenía mucha ilusión y vi, o me di cuenta de que, yo estaba trabajando en un aula y necesitaba que tuviera una repercusión social. Cuando hacía las entrevistas para mi tesis, esa parte no la abordé en la tesis, y

me di cuenta que en el patio y fuera del colegio se seguían dando las dinámicas de exclusión”.

(EFST, 1h 24’10”)

Para Santi, el AC es una herramienta de cambio social y emocional, porque también influye en las emociones del alumnado a la hora de interactuar.

Cree necesaria una creación de redes de centros que trabajen metodología cooperativa, al igual que ha ocurrido en VIC con el GRAD (Grup de recerca sobre atenció a la diversitat) de la UVIC-UCC (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya), porque es la única forma de que se pueda difundir la metodología, haciéndola visible y sobre todo presente.

Respecto al alumnado, encontró resistencias sobre todo en el más escéptico, por miedos, pero de ningún modo lo ve como un obstáculo, ya que es una oportunidad de crecimiento personal del alumnado y profesorado.

El papel del equipo directivo en el proceso de cambio, lo cree crucial, tanto en positivo, como en negativo, ya que si un equipo directivo adquiere el AC como metodología de centro, seguramente se desarrollará. Por otra parte, si no se apoya, un equipo directivo es capaz de cortar iniciativas innovadoras, acogiendo a una ley educativa que es segregadora en muchos sentidos. Siguiendo sus palabras hay que evitar la dictadura en los centros de algunos equipos directivos, tachando de hipocresía el utilizar políticas duras y restrictivas y a su vez hablar de inclusión.

En lo referente a los y las compañeras y la ilusión, cuenta:

“yo intentaba ampliarlo a nivel de centro. Al principio sí que está la etapa de la novedad, de uy Santi, tal... eso era el primer trimestre, después del segundo trimestre, la jefa de estudios ya me decía es que... a este niño le deberías sacar del aula... y esa es la tónica que he visto hasta dos veces. Empezamos con la novedad de Santi vamos haciendo, pero en aquel caso la jefa de estudios era PT como yo, y discrepamos en algunas cosas. [...] Pero tienes que pasar por ahí si quieres avanzar...”

(EFST, 16’20”)

Como innovación, en su tesis doctoral, Santi, defiende 8 factores claves, que según relata, mediante metas comunes, estableciendo roles, con un reparto equitativo de tareas, con diálogo compartido, organizando el contenido, con interacción simultánea, participación e interacción, bien estructurados son un buen apoyo para aplicar un aprendizaje cooperativo real.

Encuentra en programa CA/AC un medio de sistematización del AC en el aula:

“...de sistematización, sí, sí. El programa CA/AC tiene tres ámbitos y yo hacía los tres ámbitos desde principio de curso, los tres a la vez, pero necesita una estructura clara, una formación concreta, una base teórica necesaria... si no, se hace pseudo aprendizaje cooperativo, que es lo que suele pasar. Se habla de aprendizaje cooperativo, bueno...”

(EFST, 22'13")

La tesis de Santi combina premisas de estructuras simples y complejas en las que los factores del AC están combinados en alto grado. Al combinar las estructuras cooperativas complejas con las estructuras cooperativas simples en una aula estructurada de manera cooperativa, los alumnos dan lo mejor de sí mismos porque se sienten respetados y queridos y es entonces cuando los factores de calidad (todos) emergen en un alto grado.

“...están todos en alto grado y se crea un clima de aula que hace que todo el alumnado dé lo mejor de sí mismo. Los alumnos están en flow, están en engagement... yo la defendía así: dar lo mejor de sí mismos [...] La combinación de las estructuras te da esto, te da los mejores efectos dentro de la cooperación. Para mí hay cooperación cuando se combinan y cuando se genera ese clima de empatía, de respeto de solidaridad”.

(EFST, 35' 15")

Aprendizaje cooperativo y desarrollo profesional _____

El aprendizaje cooperativo, ha permitido a Santi desarrollarse como docente, y en sus palabras, lo seguirá haciendo porque el desarrollo profesional de un docente es infinito, afirma.

El desarrollo profesional como docente, lo ve ligado a un compromiso que va más allá de una relación laboral. Como colectivo;

“Los maestros a nivel social no están bien considerados. Pero yo pienso que el colectivo es muy fuerte, muy válido, pero el miedo, por lo que sea, frena mucho y en ciertas cosas juegan mucho políticamente con nosotros. En cierto modo, yo he echado en falta gente más comprometida”.

(EFST, 1h 30' 40")

Reconoce que la formación que ha obtenido sobre AC los últimos años le ha cambiado la visión sobre la vida. Por tanto, el aprendizaje cooperativo, le ha influenciado en su vida personal, convirtiéndole en una persona más tolerante, más abierta y más feliz.

Por otra parte, además se sentirse influenciado de los profesionales que le rodean y le han rodeado, cree que su figura docente también ha influido en ellos y ellas. Como profesional, en su trayectoria, ha presenciado muchas injusticias respecto a la aceptación de la aplicación de la metodología, y así lo refleja cuando relata;

“...son gente que ha trabajado muchos años de una determinada forma y qué tú llegas y qué ciertas cosas no se entienden, o que ven muy claro que eso no lo van a hacer así, [...] me han puesto barreras por todos sitios, ya te digo, me han buscado todos los defectos, y virtudes ninguna. Al final lo que queda es lo que tú haces como persona y eso es con lo que me quedo. Se abusa mucho de la gente, Saül, de maestros jóvenes que acaban de empezar”.

(EFST, 1h 33' 45")

Respecto a su relación profesional con los equipos directivos, piensa que éstos deben conocer qué es la inclusión y tienen la obligación de llevarla a cabo, en la medida

de lo posible, pero con intencionalidad y criterio. Muchas veces, se peca de segregar, apartar, derivar... alumnado, que porque requiere más recursos, no se atiende en el centro ordinario que le corresponde. Como relata, hay centros que aceptan más el debate interno y otros, simplemente, no.

Como desarrollo profesional personal ha encontrado dificultades en sí mismo, a la hora de atender al alumnado, tal vez por un desconocimiento de la práctica del AC, sobre todo en los inicios. Dificultades a nivel práctico y teórico, que se van superando con formación y práctica docente.

También las dificultades encontradas, otras veces venían por parte del ritmo de aprendizaje por parte del alumnado, ya que éstos no siempre responden respecto a las expectativas generadas por el docente a la hora de planificar. Pero su visión es muy positiva en cuanto a mejora del alumnado;

“...anécdota positiva, fue mi primer año que trabaje aprendizaje cooperativo. Cuando estaba con Núria, fue ver como aquellos alumnos... mi investigación tenía 6 tiempos. Pues fue ver como en el primer tiempo aún estaban... era novedad todavía. Vimos como en el tiempo 2, que era el segundo trimestre, hubo un bajón[...] Pero en el tiempo 5 del que fue el segundo año, segundo trimestre, aquello iba... aquello fue un incremento, aquello iba solo”.

(EFST, 17' 48")

Como trayectoria como persona que se forma en AC, recuerda desde sus inicios universitarios hasta la formación en la metodología;

“...recuerdo asignaturas en la universidad como por ejemplo la de Odet, Joan, Auxi Sales... ellos fueron los que a mí me clarificaron cuando era estudiante. Después, eso pasó y encontré un máster de otra cosa y no me interesaba demasiado. Encontré un libro de Pere Pujolàs el de 9 ideas clave [...] ese libro en parte es el que me hizo cambiar la forma de entender la educación. Es el libro que me hizo hacer un cambio [...] A partir de ahí ya empecé a profundizar ya seguir estudiando”.

(EFST, 12' 19")

En su trayectoria ha cambiado de centro diversas veces, incluso una forzosa, cuando su plaza de Albocàsser fue suprimida por la administración. A pesar de ello, extrae lo positivo de cada experiencia, incluida esa, porque valora los cambios como una oportunidad para avanzar y crecer, como docente y como persona. Cambios que de una forma u otra, han propiciado que actualmente sea uno de los asesores del CEFIRE de Castelló, desde este curso escolar.

Cuenta que cuando escribió su tesis, basada en AC, todavía era un maestro con relativa poca experiencia, y que el nivel de crecimiento personal y de trabajo con uno mismo es alto si se quiere aplicar la metodología cooperativa de forma exhaustiva y coherente.

Profesionalmente también ha formado parte de tribunales de oposiciones, de los cuales, su conclusión es que no están preparados, en general, o al menos así lo extrae de su experiencia, para saber valorar las buenas prácticas, basadas en inclusión, reales. Pero no sólo lo ha visto en oposiciones, sino que esos roles del profesorado se perpetúan en los claustros de los colegios;

“...una compañera [...] presentó un caso de inclusión fantástico. Mis compañeros de tribunal le pusieron notas bajas y yo dije: pero bueno esto qué es [...] llegas a los colegios y la diferencia de la teoría a la práctica es brutal [...] la situación actual es lamentable. El tema de la diversidad, por ejemplo, es horroroso. Cómo se la excluye, cómo se juega con ella. Es una falta de valores... al final la persona y la gente se vende por presiones por amiguismo, eso lo he visto yo”.

(EFST, 56’ 41”)

Pero un aspecto del AC que Santi tiene muy presente, es que una parte importante de su práctica está muy relacionada al;

Aprendizaje cooperativo y comunidad_____

Santi que ha tenido la suerte, según comenta, de haber podido trabajar en ciudad y en pueblo rural, puede comparar las dos sociedades a nivel de microestructuras y cual es su relación con el entorno escolar.

“...en el colegio rural los alumnos tienen una actitud más cerrada. Y alumnos más intolerantes. No era un CRA, era un colegio del ámbito rural. En el pueblo, he visto más actitudes discriminatorias que en la ciudad, lo he visto muy claro. Y a la hora de aplicarlo, las resistencias en el pueblo. Aquí también hay. Y eso es antagónico a lo que es la esencia de un pueblo porque la esencia está en los pueblos para mí, el reto está en lo rural porque está muy abandonado”.

(EFST, 1h 30' 27")

Una de las primeras experiencias que recuerda en cuanto a trabajo con familias, fue en Albocàsser, durante el segundo año de aplicación del AC, invitando a una pareja a su aula, para participar como observadores en la tutoría entre iguales. Como experiencia, la recuerda como muy positiva, aunque a docentes del centro no les sentó bien que se invitase a personas al centro, según relata.

Después, sí inició colaboraciones constantes con familiares en las dinámicas cooperativas, introduciéndolas en las dinámicas cooperativas a nivel de aula. Incluso llegó a incluir en su aula ex alumnos, que también participaban en las dinámicas, junto a él y la PT de ese curso del centro de Albocàsser.

El feedback que le llegaba a Santi desde las familias, sobre todo las familias migrantes en el pueblo, era para ellos un sueño. Un sueño porque se les tenía en cuenta, porque se les hacía visibles, se les daba voz y además veían como la escuela se enriquecía de su aportación.

“Aquello fue genial porque tenía familias inmigrantes del pueblo marroquíes, como otras que eran del pueblo. Se implicaron todas y colaboraban un montón. Del grupo de los lunes, que hacía aprendizaje cooperativo en el aula, tuve que ampliar a los miércoles [...] Estaban toda la sesión y unos días después ya rotaban por los equipos. Simplemente se preocupaban de que las estructuras cooperativas simples, no fuesen pseudo estructuras, sino que se respetase la participación y la interacción”.

(EFST, 27'56")

Por último, respecto a si el aprendizaje cooperativo tiene cabida en el sistema educativo del País Valencià, Santi piensa que el rumbo político actual es favorable a ello, aunque en la práctica diaria no ha notado todavía los cambios.

“Yo quiero que las políticas sean... yo, mi experiencia personal este año, sobre papel, no he encontrado ningún cambio con el cambio de política. Sí que he visto sobre el papel cosas bonitas, pero en la práctica poco, todavía no, dejémoslo en no, no todavía. Ahora el viento sopla a favor. Antes no, antes iba todo en contra y es posible creo que es posible. Si lo pensamos que es posible...”

(EFST, 1h 40' 35")

Santi es un docente comprometido con el desarrollo personal, social y educativo de su alumnado. Un docente que día a día se supera a sí mismo, mediante el desarrollo profesional, a nivel teórico y práctico. Un docente que tiene como meta el cambio social más allá del aula y el centro, y es por eso que como maestro aporta su perspectiva a esta investigación, porque cree firmemente que el aprendizaje cooperativo es el medio y a su vez, el fin, para los cambios reales en nuestro contexto social más próximo.

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

DIEGO NOEL



“(Aprendizaje cooperativo) es aquel aprendizaje que se hace en un ambiente donde cada uno aporta lo que puede, sin haber un resultado final predefinido. Cuanto más se incentive, cuanto más motivado esté el grupo, cuanto más se medie entre ellos, cuanto más se trabaje su forma de funcionar, etc. el resultado será mejor. Pero todo el proceso en sí ya es positivo porque se trata de cooperar, respetar, dialogar, ser persona. El objetivo no es ser perfecto, más bien se trata de sumar, de construir entre todos... Es difícil de hacer pero es aplicable a todo en la vida”

Diego Noel es un maestro natural de Cabanes, que actualmente trabaja como maestro en el CFPA El Pla del Puig (Centre Penitenciari d'Albocàsser).

Su extensa trayectoria como docente pasa por el CRA Javalambre en Teruel, el CRA El Trescaire (en el aulario de la Poble Tornesa, donde aplicó aprendizaje cooperativo en la etapa de primaria, durante todos los cursos que permaneció en el centro) hasta su centro actual, en el cual, por razones de funcionamiento le resulta más difícil poder aplicarlo. En la actualidad no aplica la metodología por razones externas a su forma de entender la educación.

“...no lo estoy aplicando porque justamente en el centro penitenciario, por mis características, me han dado los módulos más difíciles y de cooperación hay bien poca entre los alumnos. Hay mucha rivalidad, son gente conflictiva (aunque conmigo se lleva muy bien) y, a veces, trabajar con ellos no es fácil”.

(EFDN, 1' 56")

Diego es funcionario de carrera y su plaza de docente está en el colegio de La Poble Tornesa.

Nuestro docente es maestro de música y de primaria y en sus más de catorce años de experiencia docente ha aplicado la metodología de forma sistemática en sus clases, incluyéndola en los proyectos de trabajo a nivel comarcal del CRA El Trescaire.

Su primer contacto con el aprendizaje cooperativo, más allá de la universidad, fue al incorporarse al CRA El Trescaire, mediante sus compañeros de primaria. Posteriormente, su formación pasó por procesos que combinaban la variante teórica con la autodidacta.

Diego es un maestro que entiende su labor docente como una labor social que entra en contacto directo con el contexto social de su colegio, no sólo a nivel de pueblo, sino a nivel de comarca.

Como maestro se define cercano a su alumnado, a sus compañeros, a familias y a la comunidad en general. Exigente cuando debe y, a su vez, amable y permisivo, consciente de su labor como nexo de unión entre su alumnado y la comunidad educativa.

Respecto al aprendizaje cooperativo:

“Para mí el aprendizaje cooperativo es la metodología de aprendizaje en la que tú involucras a toda la comunidad educativa y de cada uno tratas de extraer lo mejor. Cada uno aporta todo lo positivo que puede, creando un ambiente educativo ideal. Puedes trabajar a partir de los proyectos, de las asignaturas curriculares que marca la ley, puedes trabajar temas transversales o, como en el caso de El Trescaire, proyectos de tipo comarcal.”.

(ADN)

Aprendizaje cooperativo en el aula _____

Centrándonos en su etapa de maestro en la etapa en que aplicó aprendizaje cooperativo en La Pobla Tornesa, siempre tuvo alumnado de tercero y cuarto de primaria. Afirma que no lo escogía por nada en particular, sino porque algunos compañeros/-as tenían preferencias en otros ciclos y se sentía cómodo con los alumnos de segundo ciclo.

Diego es un maestro preocupado por la variante social de todo lo referente a su docencia. Siempre ha entendido la metodología cooperativa como una herramienta de cohesión que va mucho más allá del trabajo de aula, incluso de centro. Diego se identifica con el aprendizaje cooperativo y con la metodología cooperativa cuando la aplicábamos en los proyectos. Hacer un proyecto, para Diego, implica movilizar al alumnado de los diferentes pueblos que forman el CRA.

“Para mí, involucrar a los niños en un proyecto y llevarlos de un pueblo a otro, haciendo partícipes también a los padres y otras personas del pueblo, ese es el auténtico trabajo cooperativo. Y al final, cuando vengán aquí a Cabanes o vayan a Vall d'Alba (institutos), estarán juntos porque ya han estado trabajando juntos anteriormente y serán amigos, serán parejas... Hay que verlo como que somos todos un pueblo”.

(EFDN, 7' 12")

Sus planteamientos cooperativos dentro del aula tienen como objetivo final la cohesión del alumnado y la interdependencia positiva para poner en valor y desarrollar todos los potenciales de su alumnado y poder así hacer una auténtica atención a la diversidad desde el aula.

“...yo lo he enfocado a compartir porque tú ya sabes que en el aula el alumnado tiende a ser competitivo, porque siempre que intentas hacer cosas siempre hay uno que sabe y otro que se aparta porque cree que no sabe mucho... y hay que intentar conjugar todo eso. Decías: aquí hay que hacerlo entre todos y, al final, sí que sabías quién había hecho cada cosa: quién lo había escrito, quién había hecho el dibujo, quién lo había coloreado... Pero todos habían participado y eso es lo más importante”.

(EFDN, 39' 44'')

A nivel emocional, el trato con su alumnado siempre ha sido bueno y pone en valor las relaciones personales maestro-alumnado, las cuales superan cualquier metodología.

Para una buena aplicación de la metodología en el aula, Diego, pedía ayuda y compromiso por parte de las familias. Como él mismo afirma, se puede trabajar de forma cooperativa, pero siempre se debe tener como objetivo el aprendizaje de unos contenidos mínimos por parte del alumnado, los cuales vienen marcados por ley.

Para que no haya problemas a la hora de planificar la temporalización, Diego, siempre que ha aplicado AC en su aula ha tenido muy presentes los tiempos;

“...he visto que hay gente que a lo mejor se ha metido tanto en la metodología del AC que después no han tenido tiempo para acabar todo lo que se habían programado y ello ha repercutido negativamente en el alumnado porque se han llevado más deberes de la cuenta en períodos vacacionales, [...] hay que tener una buena organización del tiempo para que éste no vaya en tu contra y puedas llevar a cabo todo aquello que se haya programado”.

(EFDN, 12' 35'')

Siempre ha planificado las actividades teniendo en cuenta el contexto escolar y familiar del alumnado antes de llevarlas al aula. Un ejemplo de esto es el proyecto “Entre quatre aigües”, en donde se recorrió el término de La Pobla Tornesa buscando personas que explicasen que son “les sènies” al alumnado.

Respecto a la necesidad de seguir el currículum establecido sin modificarlo ni un ápice, Diego, se muestra un maestro abierto ya que considera que si no se rompe con la rigidez establecida, en parte, es;

“(por) culpa de los propios maestros porque sobrecargamos de trabajo a los niños, sin tener en cuenta que nuestro alumnado tiene ritmos diferentes de trabajo y que ellos han de vivir felices como niños y niñas que son... hay que hacerlo de otra forma, de manera que el alumnado no odie el colegio. Como buenos maestros, deberíamos dar respuesta a las propias necesidades de nuestros alumnos y no tratarlos a todos por igual...”

(EFDN, 22' 33'')

Diego ha trabajado muchas dinámicas y talleres dentro de los proyectos de aula y centro. Recuerda como una de las más potentes, las tertulias dialógicas así como el huerto escolar. Respecto al huerto escolar, en sus inicios participaba todo el colegio, pero con el tiempo algunos grupos abandonaron el proyecto porque mantener el huerto buen estado implicaba trabajo extra al ser un huerto 100% ecológico.

El huerto lo trabajaban el propio alumnado y de ello suponía aprender a valorar lo costoso que puede ser llegar a tener algo construido y mantenido entre todos.

“...salíamos, traje unos toldos, tapamos las lechugas para que no se las comieran los pajaritos (como hace cualquier persona que tiene huerto) y al final resultaba todo perfecto porque cada niño tenía su lechuga. Además, algunos probaron la lechuga por primera vez, solo por el hecho de que era su lechuga [...] Lo que más costó fue plantarlo y mantenerlo quitando las malas hierbas, así como todo el proceso de regar. [...] Allí trabajábamos temas transversales como la autonomía y las responsabilidades. Los alumnos veían lo que cuesta hacer una lechuga. [...] pudimos imaginar cuánto esfuerzo tiene que hacer un agricultor para poder ganarse la vida”.

(EFDN, 31' 22'')

Como docente dice que toda la aplicación de la metodología cooperativa en su aula lleva implícita una proyección social de los aprendizajes adquiridos. Tal y como afirma, no sólo su alumnado será el motor social de la comarca en un futuro breve, sino que nada más llegar al instituto, o bien al de Cabanes o al de Vall d'Alba, serán capaces de trabajar contando con sus compañeros/-as. El haber trabajado proyectos intercentros basados en AC durante la escolaridad, les permitirá relacionarse mejor en la siguiente etapa educativa, la ESO.

Por otra parte, lamenta que el alumnado de la comarca deba decidirse por cualquiera de los dos centros:

“Ahora a los doce años, cuando termina la etapa de educación primaria, les separan (porque no todos van al mismo instituto) y gran parte de ese trabajo cooperativo que ya está hecho se rompe. Algunos, se encuentran de nuevo más adelante, pasados unos años. Y cuando se vuelven a encontrar algunos reactivan esa amistad que les unió en el CRA, pero algunos de ellos jamás se vuelven a cruzar y pasan al olvido”.

(EFDN, 37' 10'')

Como maestro que ha aplicado AC, reconoce haberse topado con resistencias a lo largo de su aplicación. En su caso, afirma que como grupo eran un bloque dentro del centro, gracias a la metodología cooperativa. Pero es consciente que este trabajo cooperativo muchas veces se queda en el aula y desaparece en el día a día de los niños. Fuera de la escuela, muchas familias no fomentan el aprendizaje cooperativo y siguen con potenciar el individualismo y la competitividad entre los alumnos.

Su papel como docente, cuando trabajaban dinámicas, era de acompañante, de facilitador de las herramientas para conseguir la información necesaria. Algunas veces había que conseguir la información fuera del aula:

“...normalmente cuando hacíamos grupos de investigación los alumnos buscaban información fuera de la escuela y, cuando hacíamos estas actividades, los padres se involucraban bastante. También tenían mucha ayuda desde la biblioteca municipal porque la bibliotecaria es una persona que ayuda muchísimo a los niños y niñas que acuden allí cada día. El niño o

niña que no sabe muy bien cómo afrontar una actividad, va a la biblioteca y sabe que está Encarna y ella hará todo lo posible para ayudarles...”

(EFDN, 44’ 17”)

Diego atendía al alumnado con NEAE desde la propia aula. Como docente, mediante la metodología cooperativa, intentaba todo el alumnado desarrollara sus potencialidades a nivel curricular y social. Lo que se pretendía era que cada alumno se construyera a sí mismo, como un ser social, con aptitudes y actitudes válidas que van mucho más allá de la propia escuela.

El alumnado con NEAE de Diego, además de estar formado en habilidades sociales, mantenía unos valores difíciles de encontrar en alumnado que no haya trabajado aprendizaje cooperativo. Este dato está más que contrastado, puesto que, coincidencias de ser una provincia pequeña, un ex alumno de Diego ha sido alumno de este investigador.

En lo que respecta a la evaluación, Diego utiliza las rúbricas, la observación directa, la autoevaluación del alumnado y coevaluación. Todo ello muchas veces reforzado por las asambleas de aula, las cuales realizaba los viernes por la tarde.

Pero no podemos entender su perspectiva cooperativa sin detenernos en su visión del:

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa _____

Diego cree que el aprendizaje cooperativo sí es una herramienta innovadora en cuanto a metodología de aula porque rompe con el sistema tradicional.

“Yo de hecho acabé teniendo la mitad de materias con libros y la otra mitad sin libros. Yo no soy partidario de quitar los libros porque de ellos podemos sacar mucha información [...] Pienso que hay que terminar con las filosofías de comprar libros para terminar todas las actividades que aparecen en él [...] Por tanto, con el aprendizaje cooperativo el papel del libro escolar rompe con la función tradicional de ser un material para trabajarlo íntegramente”.

(EFDN, 1h 10' 50")

Diego, reconoce no haber aplicado AC al 100%, aunque sí de una forma sistemática, pero no dejó de combinarlo con otras metodologías, ya que tal y como relata, otros docentes del centro seguían una metodología totalmente tradicional y los libros eran la base de todo. Diego afirma que no se puede aplicar aprendizaje cooperativo 100% si no hay una línea metodológica de centro que marque la ruta pedagógica a seguir. Su centro, el CRA, sí la tuvo, pero en sus últimos cursos allí ya no había el mismo interés en aplicar una metodología cooperativa. Quizás, el hecho de haber aumentado el número de alumnos el CRA y el haber cambiado el perfil de las familias pudo ser la causa de este cambio.

Para ello cree crucial el papel del equipo directivo. Ya que si no hay una línea metodológica bien marcada es mucho más difícil.

Otro aspecto que resalta importante es el pacto con las familias, ya que deben entender muy bien la metodología, porque sino lo que puede pasar es que además de no colaborar en la medida que se les requiere, creen resistencias a la línea metodológica.

Otra resistencia importante que relata Diego, es la de algunos miembros del equipo docente. Si no se suman al proyecto con ilusión, porque no comparten la metodología cooperativa, pueden llegar a frenar el trabajo conjunto del proyecto de todo el CRA. Diego reconoce haber visto más implicación en unos aularios que en otros cuando se han planteado proyectos. Pero hay que tener en cuenta que cada colegio, cada aulario, tiene unas características que lo diferencia del resto de aularios. Además, en el caso de la Pobla Tornesa, todos los maestros residían fuera de la localidad y, a veces, era más difícil poner en marcha ciertos proyectos;

“...el no tener acceso a la gente de forma directa también te crea inseguridad”.

(EFDN, 1h 20' 01")

Como docente ha sufrido inseguridades pero no demasiadas. Cómo plantear las actividades y cómo afrontarlas siempre crea nerviosismo por no saber muy bien cómo será, no sólo el resultado, sino también todo el proceso.

“...inseguridad de abandonar no, sino de no saber cómo afrontar una tarea... de esa sí. Inseguridad siempre, porque si tienes que hacer un proyecto con personas del pueblo a quien no conoces siempre surge la duda de ver cómo les encuentro, cómo les reúno, cómo reaccionaran ante una cámara... Pero al final, das el paso, y afrontas el reto. Muchas veces, los propios niños te facilitan el camino [...] de este modo, se van disipando las dudas iniciales”.

(EFDN, 1h 16' 15")

Diego afirma que el AC es una innovación que ayuda en los aprendizajes y en el aspecto social del alumnado, pero a su vez, no exime de responsabilidades a los padres, los cuales deben comprometerse, si cabe, más con la educación de sus hijos, por la forma diferente de proporcionarles las ayudas.

Como docente, confía en el aprendizaje cooperativo, como eje básico que tiene influencia en la forma de comportarse del alumnado en sociedad, pero también ve trabas en el propio sistema educativo cuando se produce un cambio de etapa;

“...cuando llegas a secundaria, la cosa se vuelve otra vez al revés, se complica. [...] Muchos profesores están hartos, están cansados. [...] Es el propio sistema el que tiene que mejorar...Hace unos años quien fracasaba tenía pronto un trabajo y la formación no era lo más importante. Hoy en día, ya no es así. Si no les damos herramientas, aquellos adolescentes que fracasan lo tienen muy difícil para conseguir un trabajo”.

(EFDN, 1h 26' 37")

Como innovación, para Diego, el AC ha representado un cambio en la manera de organizar el aula, los espacios y las horas lectivas. Puesto que si colaboraba alguien en las dinámicas, toda la planificación semanal varía. Y tal y como afirma, ese es un trabajo que se debe hacer y tener en cuenta antes de proponer trabajar la metodología cooperativa en el aula.

Fruto del trabajo cooperativo, Diego, con sus grupos de alumnado ha ganado premios de innovación educativa y han producido materiales entorno a los proyectos, que de trabajar mediante otra metodología, no hubiese sido posible, afirma. Los premios económicos de innovación, algunos de más de 1.000€, se donaban íntegros al colegio para poder cubrir excursiones y reinvertirlos en los nuevos proyectos a nivel de centro.

Pero esta realidad, asegura que no se da en demasiados centros escolares. Socialmente, la escuela, relata, no ha evolucionado, y el cambio todavía no se ha dado. Es por eso que las dinámicas cooperativas en los colegios siguen pareciendo una innovación:

“Estamos en lo mismo, a veces estamos en la posguerra de la educación, esa de que venga el libro y venga deberes, que el niño o la niña cene y que vuelva a hacer deberes... no tiene sentido... nos hemos quedado anticuados. O hacemos algo por cambiar o mal vamos”.

(EFDN, 1h 30' 00")

Aprendizaje cooperativo y desarrollo profesional_____

Diego se acercó al aprendizaje cooperativo, más allá de la universidad, gracias a una conferencia, en la que escuchó a Vicente Rocher, el cual también participa en esta investigación. Después de escucharle, decidió concursar al colegio en donde Vicente era director: el CRA El Trescaire.

Una vez en el centro, Diego, aplicó la metodología cooperativa en los diferentes proyectos de centro de tipo anual que se llevaban a cabo en el CRA. Su formación ha ido a caballo entre la teoría y la autoformación, aunque reconoce que tiene mucho de autodidacta, a partir de la propia experiencia.

“...prefiero hacer una comida con Rocher y que me explique su visión y ver cómo él piensa para la realización de los proyectos, que tener 30 horas de formación teórica. Con la gente más experimentada del CRA es una formación constante y al final aprendes tú tantas cosas, que también tú mismo acabas siendo tu propio formador; alumno y formador”.

(EFDN, 46' 07")

Diego después de su experiencia como maestro de primaria del CRA Trescaire, trabaja actualmente en el CFPA El Pla del Puig dentro del centro penitenciario de Albocàsser.

Su desarrollo profesional, a través del AC, se ha desarrollado en el plano social y le ha llevado hasta ejercer su docencia en el centro penitenciario más cercano a nuestra comarca.

Allí no puede aplicar aprendizaje cooperativo, por las características del propio centro, aunque afirma mantener el espíritu de grupo y de cohesión social del alumnado.

Pero en ningún momento ha dejado de aplicar AC porque no creyese en la metodología:

“Necesito ver más cosas. Necesito trabajar en un mundo más abierto. Yo ahora no sé qué va a pasar cada día, me gustan esos retos [...] Tengo de todo, pero yo no sé qué pasará mañana por la mañana cuando llegue [...] no sé si se habrán peleado en un módulo y les habrán bloqueado, si se habrá suicidado alguno o si se cerraran las puertas y no habrá colegio... esa realidad también me atrae. No es que me haya ido de un colegio a otro porque me haya hartado. No es así”.

(EFDN, 47' 49")

Como docente, en su etapa escolar, siempre planificaba pensando en el bien de la comarca y es por eso que lamenta que haya bajado la intensidad de las actividades cooperativas puesto que aún quedan ideas buenas que no se han culminar. Pero siempre se podrá regresar a ellas y tratar de llevarlas a cabo en un futuro.

Como docente valora el proyecto común cooperativo a nivel de comarca y por eso relata que:

“En La Pobla por ejemplo, en algunos momentos ha habido gente del Ayuntamiento que ha planteado que si fuéramos un solo colegio, único, a lo mejor sería mejor para la localidad. Para mí, cuando se plantea abandonar el CRA, es cómo querer quitar un pie de la comunidad educativa cooperativa que tenemos montada. [...] no sería lo mismo que el cooperativismo que se ha llevado a cabo en el CRA”.

(EFDN, 54' 50")

Diego en su etapa actual, sigue creyendo en el aprendizaje cooperativo como el mayor exponente en cuanto a inclusión educativa, y es por eso que desde su centro actual sigue realizando colaboraciones entre institutos y colegios, con los reclusos, en donde realizan actividades conjuntas.

“Cada año visitamos diferentes institutos con internos del centro penitenciario y organizamos una charla. Los internos explican sus historias personales [...] muchos alumnos no pueden aguantar tales historias y se ponen al llorar. Es una actividad muy demandada por el fuerte impacto que tienen las historias de los internos en los alumnos. Se trata de cooperar con los institutos para que [...] no caigan en los mismos errores que los internos que exponen sus historias”.

(EFDN, 21' 02")

Diego ha llevado el AC a su vida personal desde siempre, como músico, como amigo, etc. asegura que él es cooperativo dentro y fuera del aula.

Su idea de comunidad no puede entenderse sin el apartado:

Aprendizaje cooperativo en comunidad y familias_____

Diego siempre ha contado con las familias y voluntariado de la comunidad para las dinámicas y talleres cooperativos, así como para los proyectos basados en AC. Asegura que las familias siempre han respondido, incluso personas aleatorias que se necesitaban de forma puntual, pero siempre desde su propia experiencia e implicación en el proyecto de su alumnado:

“Si busco a alguien que tenga una noria para el proyecto “Entre quatre aigües”, por ejemplo, yo no quiero una persona que me dé las llaves de la finca. Quiero gente que se implique y que no le importe venir, que podamos ver como riega y que nos explique en qué consiste su actividad. Sabe que no le daremos nada a cambio, pero los niños siempre se acordarán de esa persona porque un día nos invitó a su finca y nos explicó cómo trabaja”.

(EFDN, 1h 35' 20")

Como maestro valora la implicación de las familias en las dinámicas cooperativas, ya que después de dos cursos, relata, los resultados de las interacciones desde el aula con familiares, mediante la metodología cooperativa, dan sus frutos.

“...yo siempre veo que los niños que empiezan conmigo en tercero cuando acaban en cuarto son diferentes. No sé si este cambio se debe a la manera de trabajar en el aula, pero estoy convencido que la manera en que trabajemos con ellos y como planteamos el día a día influye mucho en la manera de ser y de actuar de los niños”

(EFDN, 1h 39' 45")

Reconoce tener el apoyo de muchas familias por ser compañeros y compañeras de él en el colegio y utilizar ese factor a su favor.

El carácter amigable de Diego, fomenta la colaboración, ya que los familiares incluso le han llegado a pedir que interceda con su alumnado en aspectos familiares que se deben abordar con delicadeza. Con acciones cercanas, relata, se crea comunidad.

Por último, respeto a si el País Valencià está preparado para asumir una metodología como la cooperativa, cree que con el cambio político, todo puede cambiar, pero que la esencia reside en los propios colegios, y el cambio debe venir desde éstos.

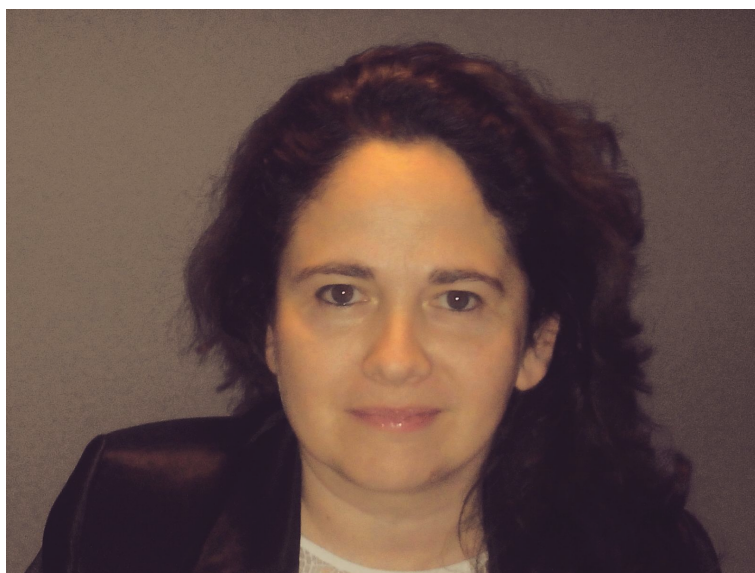
“Ahora salen unas subvenciones que pueden durar hasta 3 años, creo, para hacer proyectos de innovación educativa en los centros. Por ejemplo, un proyecto podría ser el huerto escolar. Si la administración da ayudas, estoy seguro habrá muchos más proyectos que mejoraran la calidad de la enseñanza. Actualmente, en el centro penitenciario, estamos estudiando la idea de empezar un proyecto de innovación educativa pero todavía no nos hemos decidido porque hay que hacer un estudio previo de viabilidad. La idea de llevarlo a cabo surgió a partir de las últimas semanas culturales que hemos hecho en el centro ya que han tenido una buena aceptación entre nuestro alumnado. Sabemos que esas actividades complementarias tan enriquecedoras que se organizan en la semana cultural serían mucho más

productivas si desde la administración se nos concediese una ayuda económica para poder contar con más gente externa para llevar a cabo el proyecto. Estamos en ello y esperamos poder poner algún proyecto interesante en breve si disponemos de esa ayuda económica”.

EBF Diego Noel (1h 40' 13")

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

ROSA MOR



“...siempre está esa ayuda mutua que permite avanzar. Y ahí es donde se da el aprendizaje cooperativo real. Cuando no se lo preguntan a su maestra, si no que se lo preguntan a sus compañeros [...] va un poco más allá compartiendo, teniendo unas pautas, unas normas, unas estrategias para que todo el mundo se implique...”

Rosa Mor es una maestra de primaria que ejerce su docencia en el CEIP Blasco Ibáñez de Castellón en el curso escolar actual 2017-2018.

En el momento de la entrevista focalizada era maestra de quinto de primaria y ya no aplicaba como metodología el aprendizaje cooperativo en sus clases, no por una decisión personal, sino por características concretas del contexto como veremos a continuación.

Su experiencia con el aprendizaje cooperativo se centra en su etapa como maestra en el CEIP Cales Selma del barrio San Lorenzo de Castellón de la Plana, previa a su tutoría de quinto. Por tanto, Rosa, no aplica en la actualidad el AC a pesar de haberlo aplicado y cumplir con los criterios de esta investigación.

“...este curso no lo estoy aplicando porque el curso que me ha tocado es un curso muy, muy, muy difícil. Los niños además son complicados a nivel de relaciones, no se llevan bien entre ellos y aunque lo he probado me es muy difícil trabajar en grupos de cinco o seis alumnos por las malas relaciones que tienen entre ellos, pero muy malas. Sí que hemos trabajado por parejas pero no es lo mismo, no lo he aplicado.”

(EFRM, 2' 24")

El colegio en el que aplicó aprendizaje cooperativo, era un colegio que lo usaba como línea metodológica, y por tanto, cuando Rosa se incorporó el curso 2015-2016 al CEIP Carles Selma, se formó mediante cursos del MEICRI de la UJI, contacto entre compañeros y autoformación.

Rosa cuenta con una dilatada carrera como maestra de infantil y primaria. Su condición actual es la de maestra interina, por lo que haber trabajado en diferentes centros escolares la dota de una experiencia que le permite discernir entre aquellos centros en los que hay más libertad a la hora de aplicar una metodología como la cooperativa de los que no; tanto a nivel de línea metodológica, como de características de alumnado.

Como maestra, para nada se define como perfeccionista, aunque además de abierta se considera una maestra exigente con los aprendizajes de su alumnado. En lo que se refiere a la relación con su alumnado:

“...hombre, a mí los alumnos me quieren. Otros me odian (risas), pero bueno, ellos saben perfectamente que yo soy muy clara y se lo digo; porque como yo me considero justa con ellos. Hay que ser justa [...] a veces puedo llegar a ser hasta permisiva, y a veces les estiro mucho. Y así complemento.”

(EFRM, 13' 49'')

Por lo que respecta a sus compañeras y compañeros se define como una maestra solidaria, dispuesta a compartir experiencias y colaboradora en lo que respecta a coordinaciones y trabajo compartido.

Nuestra docente define el aprendizaje cooperativo como una metodología que permite aprender al alumnado mediante la interacción entre ellas y ellos, independientemente de cuáles sean sus capacidades. Esto se realiza mediante la ayuda mutua y la interdependencia positiva. Ya que para aprender cualquier concepto, se debe partir de sus propias necesidades.

Rosa, es una maestra comprometida con su alumnado y el hecho de no aplicar AC en sus clases en la actualidad, no se debe a una decisión personal unilateral suya, sino a una serie de circunstancias como podemos entrever en los apartados posteriores.

Aprendizaje cooperativo en el aula_____

Rosa, recomienda que antes de quedarse con una metodología, como docentes, se deben probar todas las que sean de interés para docente y alumnado, ya que alguna se pueden combinar, e incluso pueden compartir aspectos comunes.

Ya de pleno, profundizando en el aprendizaje cooperativo, Rosa argumenta algunas de las necesidades de su alumnado que debe cubrir una metodología; y es por esto que enfatiza la metodología cooperativa.

“...vas a tener que trabajar con alguien, aunque trabajes en la oficina o donde sea, tú te vas a tener que comunicar con los demás [...] todos vamos a tener un objetivo en común que es vender azulejos, vender sanitarios o lo que sea. Si no sabemos trabajar en equipo... eso se debería enseñar en el

colegio, si no, no hacemos nada. Pienso que el aprendizaje cooperativo es muy importante en ese sentido. Yo lo veo así”.

(EFRM, 30' 00")

Aunque Rosa afirma no haber aplicado el AC en su aula durante su estancia en quinto de primaria, cabe matizar que no de forma sistemática, debido a las características del alumnado, sobre todo, las características del centro y de las familias. Aun así, Rosa sí realiza aproximaciones e inicio de entrenamiento en habilidades cooperativas. Por eso puede afirmar que su alumnado, y en eso sí es muy clara, con un buen entrenamiento y una motivación mucho mayor, podría trabajar de forma cooperativa, sin que se creasen conflictos entre ellas y ellos.

Rosa enfatiza la palabra motivación, ya que el curso en el que no ha podido desarrollar la metodología, era un curso desmotivado. Insiste en que si hubiera podido repetir en el mismo centro un año más, el trabajo previo de motivarles ya estaba iniciado, y por tanto el aprendizaje cooperativo hubiese sido mucho más fácil de aplicar. Siguiendo la línea de la motivación, Rosa, compara la necesidad de motivar a un alumnado que, en concreto, lleva tres cursos soportando contenidos como por ejemplo la sílaba tónica, que además no comprende y le confunde; con la incesante presión que los y las maestras deben soportar por parte de la administración educativa para cumplir con el currículum establecido para cada curso.

La sensación que se extrapola de sus palabras es la de soledad profesional. Cuando compara el centro en donde aplicaba la metodología, en donde todo el mundo participaba de la metodología, con el centro en donde no la pudo aplicar, explica, que hay maestras y maestros que simplemente muestran desinterés por el cambio, aunque éste sea positivo a todos los efectos.

“...hay maestros que prefieren ejercicio, ejercicio, contestas, me lo entregas y no quieren nada más. Eso también te frena porque a lo mejor tú dices: voy a trabajar por proyectos y voy aplicar una metodología cooperativa, ya te digo yo que en primaria alguno hay, si es que hay alguno, pero muy, muy, muy, muy pocos. No te seguirían. Lo dudo... no hay interés”.

(EFRM, 35' 29")

Además de este aspecto, encuentra otro tipo de resistencias, como son las ganas de planificar, coordinarse, y en definitiva, de implicarse mucho más de lo que cierto sector del profesorado lo hace. Por otra parte, ve también, concretamente en ese curso, un gran desinterés por parte del alumnado y las familias.

Rosa, considera que el aprendizaje cooperativo regula aprendizajes entre el alumnado, ya que éstos y éstas aprenden a regularse entre ellas. Por su experiencia en el colegio en el que aplicó la metodología, explica que el alumnado crea mecanismos a partir de la experiencia, guiada en la mayoría de casos, para poder regular los roles que surgen dentro del grupo y poder superar los conflictos que surgen cuando interaccionan dentro de las dinámicas cooperativas. Respecto a su grupo, es consciente que debería ejercer como modelo en muchos casos, por sus características, pero cree que con un buen entrenamiento, serían capaces de regularse cuando trabajasen de forma cooperativa.

A pesar de su experiencia con su grupo, sus expectativas de planificar de cara a otros cursos son optimistas, y como maestra constante y tenaz que es, considera algunas dinámicas y talleres que podrían enganchar al trabajo basado en el aprendizaje cooperativo, a su alumnado:

“...con ellos conociéndoles, un taller de cocina sería perfecto, porque ellos disfrutarían un montón todo lo que sea manipulativo que no sea escribir [...] Alguna dinámica como la puzle de Aronson muy, muy, muy, muy organizada y estando muy encima pues también la podrían hacer pero no aseguro ningún tipo de éxito de momento. A lo mejor podríamos encarar la plástica, [...] pero los momentos con los que puedo hacer manualidades con ellos no son tantos”.

(EFRM, 43'10")

Cuando esta maestra aplicó AC en su aula, trabajó con su alumnado técnicas de estructuras simples cooperativas y participó en talleres como: huerto escolar, taller de cocina o prensa, así como grupos interactivos con la participación de voluntariado externo en la mayoría de ellos. En todos ellos se atendía a la diversidad del alumnado desde la propia aula. El alumnado con NEAE que atendía cuando aplicaba la metodología cooperativa estaba atendido dentro de su aula ordinaria y era el maestro de

PT quien entraba a dinamizar los grupos conjuntamente con la maestra. Este maestro de PT no rotaba por los grupos, sino que siempre dinamizaba el grupo en el que estaba el alumnado con NEAE.

Respecto a la evaluación, Rosa, utilizaba la observación del proceso, la inicial y la valoración del producto final, ya que eran muy pequeños.

Con su alumnado actual, aunque no ha podido aplicarlo, nos cuenta, que sería necesaria una evaluación inicial, del proceso y final tanto a nivel individual, como grupal; en la que mediante rúbricas, no se valorase la cantidad de aprendizajes, sino el cómo se ha aprendido y la funcionalidad de éstos.

Cree esencial que el alumnado participe de la creación de los criterios de evaluación, ya que sólo así son conscientes de las metas que deben conseguir y poder así evaluar de forma real aquello que han aprendido.

Previo al trabajo cooperativo futuro que Rosa tenía preparado para su alumnado, además de aproximarse al entrenamiento de las habilidades cooperativas, realizaba muchas asambleas de aula, las cuales le servían para regular el grupo y poder reorientarles a partir de necesidades reales. Éstas le servían como reguladoras de conflictos, que sí se resolvían mediante dinámicas cooperativas. Rosa insiste que las mejores soluciones a los conflictos siempre surgen del propio alumnado, a partir del debate de ideas.

“...yo ahora he empezado a trabajar por parejas y a lo mejor el año que viene si tuviese este curso otra vez como ya los conozco, y como ya sé quién es quién [...] hay algunas veces que dicen yo no hago nada, porque este no hace nada. Eso me lo dicen muchas veces, aunque trabajen por parejas. Si el año que viene los tengo en sexto a lo mejor me atrevería intentar poner a los alumnos en grupos y trabajar dinámicas concretas cooperativas, que este año no ha sido posible”.

(EFRM, 6' 51")

No puede evitar compararlo con su otro centro, en el que el planteamiento era de trabajo por grupos cooperativos de 4 a 6 alumnos y en el que siempre rotaban los adultos (maestros y voluntariado) dentro de los grupos interactivos.

Cabe destacar como incidente crítico que no haya aplicado el AC en su aula una experiencia que se inició en septiembre y que, tal y como relata, siguió hasta fin de curso:

“...a principio de curso, en septiembre, hice una actividad basada en una dinámica cooperativa. Yo les dije: podéis sentaros con quien queráis, y claro un grupo de amiguitos, otro de niños que no eran tan amiguitos también estaban juntos, y en general todo lo hacía uno. Los demás estaban sin hacer nada, con los brazos cruzados. Y entonces siempre surgía lo de yo soy el único que hace algo aquí, y comenzaba el conflicto que ha durado hasta junio”.

(EFRM, 10' 59")

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa _____

Rosa considera que el aprendizaje cooperativo no debería considerarse una metodología innovadora en la escuela actual, debido a que ya no es nueva, pero debido al poco uso que se hace de ella de forma sistemática por parte del profesorado, sigue siendo una innovación en el aula. En primer lugar por la exclusividad cuando se aplica y por otra, por la motivación del alumnado cuando entra en contacto con la metodología.

Como innovación, considera que el aprendizaje cooperativo debe incidir en las actitudes y valores del alumnado. Siempre debe tener una mirada puesta “a posteriori”. Pensando en el futuro y en los aprendizajes realizados para desarrollar su vida en una sociedad, que gracias a metodologías como esta puede llegar a ser mucho menos competitiva.

“...si se hubiera hecho desde primero seguro que estos míos de 5º de primaria se habrían perfectamente comportarse y trabajar cooperativamente. A lo mejor no se comportaría como se comporta y tendrán un sentimiento de unión más fuerte todavía. Cosa que ahora no tiene como grupo, porque hay mucha rivalidad. Chicas y chicos, mucha rivalidad. El por qué no lo sé”.

(EFRM, 59' 07")

Respecto al papel que desempeña el equipo directivo para poder aplicarse una metodología de la complejidad de la cooperativa, piensa que es necesaria su implicación. Define la línea metodológica del centro, y al parecer de Rosa, sólo se implica todo el claustro si la línea metodológica parte de un estamento jerárquico como es el equipo directivo. No evita comparar centros en donde la línea metodológica propone el aprendizaje cooperativo, con los que no, para evitar que haya maestros que no lo desarrollen, no por necesidad, sino por el desinterés que ya ha aparecido anteriormente.

“...si tú lo comentas lo verbalizas, si aparecen todos tus documentos y lo defiendes a muerte y encima eres del equipo directivo [...] tu claustro se sumará; por el contrario si no lo apoyas, pues puede ser que no vaya adelante. Tú tienes que vivirlo [...] tienes que apoyarlo al igual que defenderlo. Hay gente que le falta, pues eso, que le digan lo que tiene que hacer...”

(EFRM, 1h 01' 50")

Respecto a las inseguridades del alumnado, Rosa, a partir de su experiencia, afirma que depende del alumnado, pero frecuentemente, el contacto directo entre iguales hace que las inseguridades se limen y puedan superar retos de forma participativa, que de forma individual sería imposible.

Un dato que resalta como relevante es la necesidad de contar con las familias, ya que una innovación como tal, no lo es si no se comparte con el entorno más cercano del alumno o alumna. Cuando aplicó el AC, el centro estaba catalogado como CAES⁶, y la implicación familiar no era alta. Reconoce que algunas sesiones, sobre todo de grupos interactivos, no funcionaban según lo previsto por falta de colaboración; ya que a veces se les olvidaba que tenían voluntariado en el colegio.

Rosa afirma que la innovación que supone el AC en las aulas, podría suponer un cambio real en la educación actual si se aplicase de forma constante en todos los centros educativos de la provincia de Castelló.

⁶ CAES: Centro de Atención Educativa Singular

Desarrollo profesional a partir del aprendizaje cooperativo _____

Rosa reconoce que el aprendizaje cooperativo le ha cambiado la visión de cómo debe ser un aula. Ella, de formación maestra de infantil, está acostumbrada a que los niños puedan compartir en todo momento, y que la cooperación esté presente en todas las relaciones del alumnado. Cuando llegó a primaria (su quinto), reconoce que ni el espacio, ni el currículum, ni la actitud del alumnado permitían la aplicación del AC desde el inicio. En educación primaria, la aplicación del AC es mucho más forzada que en infantil, según relata.

Su formación en aprendizaje cooperativo, se basó en los cursos que le recomendaron desde su centro, sobre todo en el CEFIRE, por contacto con el grupo MEICRI que trabajaba en su colegio, el contacto con sus compañeras, y la necesidad personal de seguir creciendo dentro de la línea metodológica. Su sensación, que comparó a la de sus compañeros/as fue de imposición, por la línea de trabajo del centro. Relata que sus compañeros/as tuvieron que marcharse a Toledo para formarse en AC. Su visión, es que debería estar mucho más extendido el aprendizaje cooperativo, para evitar que fuese una imposición en los centros en los que se aplica como línea metodológica.

A nivel profesional, insiste, en que el hecho de ser interina favorece que una docente como ella, se enriquezca del contacto con todos los colegios diferente en los que se pueda trabajar. Este aspecto, choca directamente con su lado opuesto, ya que hay centros en los que la aplicación del AC, incluso después de haberlo aplicado, estar formada y tener una visión global cooperativa, no le permiten aplicar la metodología por causas externas a su voluntad.

Relata que su implicación con el AC cuando entró en contacto con la metodología:

“...mi implicación era alta. Yo siempre... cuando me dijeron que íbamos a trabajar de esta forma, me lo tuvieron que explicar. Explicar cómo se hacía, cómo veían el aprendizaje cooperativo y como creía que debía aplicarse en el aula. A ellas les gustaba mucho y me contagiaron un poco todo esto. A mí me gusta y me impliqué bastante. A mí no me gusta estar siempre con el libro, entonces esta dinámica te permite trabajar más libremente”.

(EFRM, 25' 42")

Como maestra reconoce haberse enriquecido tanto de la relación con su alumnado, como con la de docentes, cuando ha aplicado la metodología cooperativa. Tanto es así que no descarta volverla a aplicar en cuanto las condiciones le sean más favorables. Asimismo, no niega que de la relación con ella, otros docentes y alumnado se hayan podido enriquecer también a nivel personal.

Por su carácter y su posición abierta respecto a la educación, cree que es posible que el contacto con la metodología la sedujera por ser una metodología afín a su personalidad, ya que el trabajo cooperativo va con su manera de ser. No entiende que le haya cambiado el prisma en su vida personal, ya que como comenta, su forma de entender las relaciones sociales fuera de su aula, va pareja a la forma en la que las entiende dentro de ella.

Profesionalmente, habla de los miedos que pueden surgir como docente. Miedos a la ruptura, al cambio, pero desde un punto de vista optimista y con una actitud positiva, ya que, tal y como nos relata, el aprendizaje cooperativo, aporta más que resta, a pesar de no tener nunca la certeza de si se está aplicando correctamente, por la falta de refuerzo social por parte de otros docentes, ya que no es una metodología demasiado utilizada en los colegios.

“A mí siempre me ha gustado trabajar cooperativamente, lo que pasa que a veces tus miedos... porque todo el mundo tiene miedo a equivocarse, porque todo el mundo tiene miedo a las cosas nuevas, al no sé si lo he hecho bien”.

(EFRM, 1h 07' 16")

Aprendizaje cooperativo en comunidad y familias

Rosa ve una necesidad en la aplicación del AC, y para eso cuando lo ha aplicado, siempre ha contado con las familias.

“...a veces nos resistimos a cambiar, porque sabes que tendrás muchos problemas. [...] Puedes decir aquí se van a tirar de todo, y a veces pasa... No quieres tener problemas y te acobardas. Qué pasa, que cuando llegas a ese punto puedes caer en el libro y a copiar [...] pero claro también después, les miras la cara y dices así no puede ser así no podemos seguir”.

(EFRM, 27' 15")

La implicación de las familias en el colegio en el que Rosa llevó a cabo el AC, se basaba en los padres y madres, respaldados por una asociación de barrio, la asociación gitana.

Cuando Rosa terminó, incluso se le ofreció la opción de poder seguir trabajando en el centro de forma voluntaria, pero su disponibilidad laboral no se lo permitió.

Respecto a la aceptación de la metodología por parte de los padres, relata:

“...creo que los padres no te van a poner ningún problema nunca, creo. Creo, eh. Evidentemente tú los tienes que avisar. Avisar porque tú en tutoría sí preguntas cosas que hacen en casa y evidentemente tú tienes que transmitir lo que haces en el aula con sus hijos. Aparte de lo que les preguntas ellos también te van a preguntar a ti. Tú más o menos tienes que explicarles como harás y prevenirles...”

(EFRM, 20' 06")

Rosa, recomienda el trabajo mediante el AC con familias por la alta motivación del alumnado, y por los lazos que se crean con el contexto a nivel social con el barrio y su gente.

Un último aspecto, es el de si el País Valencià, en materia de docencia y en donde se enmarca nuestra investigación, está preparado para asumir una metodología como la cooperativa. Rosa relata que sí. Lo compara a cuando ella estudiaba EGB, y a la realización de trabajos, y afirma que ahora todo ha cambiado para poder aplicarla, pero también reconoce que romper el sistema de la educación primaria, su disposición de espacios y rigidez de currículum no es fácil ni tampoco rápido.

Rosa es una maestra tenaz, que se toma muy en serio su trabajo. Tal y como ella reconoce, la aplicación del AC no es fácil, pero cuando muestra intención de retomar la metodología en un futuro, deja una puerta abierta a la innovación y a la experimentación en su tarea docente, para mejorar su práctica diaria, y en definitiva, hacer de la escuela un lugar mejor.

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

M. ÀNGELS ALBUIXECH



“...para mí (el aprendizaje cooperativo) es una metodología [...] muy positiva porque los niños aprenden a organizarse y además se organizan en grupos. Y en los grupos no tienes que decirles: tienes que hacer esto, lo otro... no. Los grupos son los que dirigen su propio aprendizaje dentro de una línea general [...] todo sale de ellos. Construyen juntos y además aprenden a organizarse [...] los niños se encuentran cómodos, no están sufriendo, no están en la clase escondiéndose... a ver, cuándo me toca. Si aplico AC, me siento cómoda, y me siento cómoda porque los alumnos están a gusto”.

Mari Àngels Albuixech es una maestra de primaria con una extensa trayectoria como tal. Actualmente está trabajando en un colegio de Nules, y el curso pasado lo hacía en el CEIP La Mediterrània de Orpesa.

Por su condición laboral de maestra interina, cuenta con una diversa y amplia trayectoria como docente. Maestra comprometida con su alumnado, es una firme defensora de la metodología cooperativa, que aplica la metodología en la mayor parte de su docencia. Los centros en los que ha impartido docencia han sido Pinedo en Valencia, en varias ocasiones, en el CRA de Ludiente, Castelló, Betxí, Castelló, y otros, hasta llegar a Orpesa y Nules, al centro FPA (Centro de Formación de Personas Adultas).

Cabe decir que en el momento de la realización de la investigación, M. Àngels estaba trabajando en Orpesa y definía su centro como un centro en donde el nivel curricular es bastante bueno, a pesar de la diversidad que se encuentra en sus aulas.

M. Àngels afirma ya no plantearse qué metodología escoger, ya que la metodología que utiliza para impartir docencia siempre es el aprendizaje cooperativo. Se define a sí misma como una maestra dinámica y abierta a todo.

“...siempre lo aplico. Ya no me lo planteo, es una rutina porque me funciona simplemente, porque me funciona por las características y necesidades del alumnado.”

(EFMA, 1' 45")

Recuerda su primera experiencia en relación al AC con cariño, ya que fue en su primer año de maestra en Pinedo. En dicho centro trabajó diversas técnicas y talleres dentro de los proyectos en 5º y 6º de primaria. En los años que ha trabajado como maestra, diez en total, no ha abandonado la metodología.

Su formación, que comenzó desde el contagio a partir de sus compañeros en dicho centro, pasa por la formación teórica desde la autoformación, y la formación en cursos. Como docente afirma necesitar seguir aprendiendo cada día, para así poder dar respuesta a las necesidades de su alumnado.

Es una maestra consciente de las limitaciones de algunos centros escolares, y si bien como tutora de 2º de primaria, aplicaba la metodología al 100% con su alumnado en Orpesa, no lo podía hacer en los refuerzos debido al diseño de éstos por parte del centro. Actualmente, en Nules, sigue su línea metodológica.

Para M. Àngels el aprendizaje cooperativo es una metodología que parte de las competencias clave y comienza con la organización de la clase en grupos mixtos y heterogéneos, en donde se trabaja conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas académicas. Remarca unos aspectos positivos para el alumnado, a la vez que los adopta como objetivos personales a seguir:

“... establecer relaciones solidarias entre el alumnado, incrementar el rendimiento del alumnado, aumentar la cohesión del grupo, conseguir un nivel adecuado de razonamiento y aprender a respetar los diferentes puntos de vista...”

(AMA)

Como maestra experimentada en la metodología cooperativa que es, enfatiza el valor de sus compañeras tutoras paralelas a la hora de coordinarse, planificar y diseñar actividades que, de sentirse poco acompañada, serían más difíciles de llevar a cabo.

Aprendizaje cooperativo en el aula

“...yo conocí la metodología en Pinedo no sé cuántos años hace, unos 9 años. Y a partir de ahí dentro del aula es mi forma de trabajar, la única que hoy en día contemplo para poder potenciar las relaciones entre mi alumnado. (Porque) es un método basado en el trabajo en equipo [...] en el que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes, de los que son responsables todos los miembros del equipo.”

(EFMA, 16' 12”)

Como experiencia de aula, relata que le resultó especialmente impactante el hecho de llegar a su primer centro y, no sólo que se mezclase al alumnado en diferentes grupos según la actividad, sino que también se hacía entre diferentes edades y cursos.

Afirma contundentemente que el alumnado aprende a trabajar en grupos cooperativos, y que a pesar de los miedos que pueda suponer para una maestra, el sumergirse en una metodología tan compleja y aparentemente caótica, los retos que supone su aplicación y la posibilidad de, por una parte, desarrollo de la práctica docente

a partir de la experiencia; y por otra, la satisfacción de una formación realmente completa para el alumnado a todos los niveles, convierten la metodología cooperativa en imprescindible en su práctica como maestra.

Respecto al alumnado, reconoce que aprende de él en cada experiencia realizada. Ve como cambios positivos en la aplicación del AC en el alumnado respecto a otras metodologías, en que hablan más, se respetan más, entienden mucho mejor, ya que utilizan su propio vocabulario, saben buscar en diferentes fuentes de información como ordenador y muestran muchas más curiosidades. Destaca también las destrezas a la hora de expresarse de forma oral o escrita. Pero no niega que para llegar a trabajar cooperativamente, la maestra y su alumnado, deben trabajar conjuntamente y a su vez, aprender a hacerlo.

“...es totalmente progresivo. Uno se hace cooperativo cooperando.”

(EFMA, 18' 29")

En el trabajo de aula, remarca la necesidad de entrenar en habilidades cooperativas, y aun así en lo inicios se muestra una maestra mucho más presente en los grupos que cuando ya han experimentado la metodología durante unos meses.

Afirma que el alumnado es autónomo, y que de forma gradual se va haciendo más y más en cuanto mayor tiempo se dedica al trabajo cooperativo. Como maestra experimentada se ha encontrado con alumnado muy diverso a lo largo de su carrera. Respecto al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, afirma que el aprendizaje cooperativo es la metodología idónea para llevar a cabo la auténtica inclusión de todo el alumnado dentro del aula ordinaria. Tanto es así que afirma que el estar todos en grupo, el poder hablar todos al mismo nivel y el poder expresarse todos por igual, hacen del AC una gran herramienta para generar igualdad dentro del propio grupo.

Por otra parte, en la relación con el profesorado, afirma estar muy contenta por el hecho de ser interina, ya que eso le ha permitido compartir experiencia e intercambiar vivencias con maestros y maestras diferentes en cada curso escolar.

M. Àngels en sus inicios reconoce preguntar mucho a sus compañeras y compañeros, ya que la sensación de estar sola ante una metodología que no se domina, es muy poco agradable. Respecto a las resistencias del profesorado, relata que siempre

se le ha ayudado en todo lo que haya demandado, y se muestra comprensiva con el profesorado que no ha aprobado su metodología:

“... yo he estado en coles en los que, a lo mejor, el aprendizaje cooperativo lo he tenido que hacer sola porque la paralela no lo veía claro y, bueno pues, no se sumaba o no quería trabajar así conmigo. Lo veía más como un alboroto de clase y no lo quería aplicar. Eso es un lío, ¡uy! aquí gritan, no sé qué... ¿es así o no es así? Es, pero cuando ya llevan la rutina, ya va todo bien.

(EFMA, 22' 15")

En su práctica docente incluye diversos talleres y dinámicas cooperativas, de los cuales, centrándonos en el CEIP de Orpesa destaca el huerto escolar, el taller de animación lectora, taller de prensa o el huerto cooperativo escolar junto al voluntariado externo, así como dinámicas de estructuras simples y compuestas.

Una de las experiencias que resalta en su discurso es el taller de recetas, que aprovechando las TIC del centro:

“...pues planificamos, por ejemplo, si tenemos un contenido como son las recetas [...] Entonces nos juntamos, dijimos a ver cómo vamos a montar esto. Tienen que hacerlo ellos, pues vale, pues que nos interesa que trabajen y hacer partícipes a su familia... que hagan la receta juntos. Pero no queremos que vengan con el papelito y lo lean, sino que queremos que se graben y que vayan explicando cómo lo hacen desde la cocina de su casa.”

(EFMA, 24' 02")

Respecto al tiempo de dedicación en la planificación de las actividades, pese a reconocer que es alto, también cuenta que la burocracia frena mucho, así como actividades de centro externas al aula que se deben realizar y que inciden en la temporalidad y aplicación de los talleres. Es por eso que no se dedica el tiempo necesario que las actividades requieren, en muchos de los casos.

Como final de este bloque, tan sólo cabe repasar cómo es la evaluación, que como maestra, hace de las actividades cooperativas. Mari Àngels, realiza evaluación basada

en rúbricas. De cada actividad, realiza una coevaluación entre el alumnado, una autoevaluación individual, y una valoración de la exposición a modo de producto final, en la mayoría de las actividades. Su punto de vista también es relevante, pero afirma que siempre tiene más peso específico la evaluación del alumnado que la suya como docente, en una relación del 70% alumnado, 30% maestra.

“La coevaluación es del proceso mientras están trabajando, [...] tienen una hoja con sus rúbricas y lo van apuntando. Hay otra coevaluación cuando están exponiendo, si ha estudiado mucho, si no ha estudiado... que se nota si está la materia bien trabajada [...] Pero siempre desde una perspectiva de crítica positiva, siempre es para mejorar. Y después está la evaluación mía, qué es, pues vas a dar la observación de todo lo que se hace durante el proceso de toda la tarea.”

(EFMA, 28' 37")

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa _____

Respecto a si el aprendizaje cooperativo es o no una innovación en el seno de nuestra escuela actual, expresa que además de permitir innovar, pretende hacer cambios significativos dentro del propio colegio. En lo referente a actitudes y en valores, valora que se respete el tono de voz, el turno de palabra y el lenguaje no verbal. Valora el que nadie se burle de nadie, y que todo el mundo respete cómo es el otro. Afirma que eso debe reflejarse en la calle porque lo considera necesario. Y a su vez en la familia.

Respecto a la innovación compartida con otros docentes, focaliza el centro de atención en los que crean más resistencias, apuntando que el miedo es el que paraliza ante una metodología que para muchos es desconocida.

Nos cuenta que:

“...compañeros/-as que no siguen el aprendizaje cooperativo como metodología, no lo hacen porque dicen que sólo se enseña una cosa a la vez, por ejemplo un tema. Si yo preparo dinámicas cooperativas y las englobo dentro de un proyecto creen que si el proyecto es por ejemplo de los árboles, solo aprenderán de los árboles [...] No son capaces de ver aquellos

contenidos que van más allá de los que pone el currículum de naturales.”

(EFMA, 45' 06'')

Como maestra no se muestra indecisa a la hora de planificar y trabajar AC, ya que cuenta con la seguridad que le aporta la experiencia y, según afirma le reconforta ver las mejoras a todos los niveles de su alumnado: a nivel social, académico y a nivel madurativo.

Por otra parte, respecto a las inseguridades que pueda mostrar su alumnado, afirma que las van afrontando en grupo conforme van surgiendo, con el día a día. Ante ellas, se muestra una maestra que apoya y ayuda a su alumnado en todos sus procesos de crecimiento personal. M. Àngels propone afrontar directamente las inseguridades del alumnado mediante el propio trabajo y en la propia aula. Ya que, según afirma, todo lo que aprendan ahora, lo aprenderán para siempre.

“...hoy tenía que exponer un niño N***, tenía que exponer después del patio, y en la tercera clase se quería ir a casa de dolor de tripa. Yo le he dicho: tú no tienes dolor de tripa, tú tienes este problema... que no pasa nada. Le he dicho: tú, ahora, vete al patio, almuerza, juega, disfruta y cuando vuelvas ya veremos qué pasa. Cuando ha vuelto se quería ir porque se moría. Y yo le decía [...] todos hemos pasado por ahí...”

(EFMA, 48' 42'')

M. Àngels sabe por experiencia que hay otros y otras docentes que viven la metodología cooperativa de la misma forma que ella, como una innovación. Aunque tal vez no hayan tenido la posibilidad de poder reflexionar al respecto, y así tomar conciencia de la magnitud de la metodología.

Si bien como docente, afirma que la metodología es la base de su práctica diaria, a su vez nos cuenta que la ha influenciado en otros aspectos de su vida de forma tajante. Afirma que darle una perspectiva cooperativa a la vida, la hace mucho fácil.

Desarrollo profesional a partir del aprendizaje cooperativo _____

Como docente, M. Àngels, se muestra como una maestra en constante cambio, y a la vez que se reafirma en la aplicación de la metodología en su docencia.

Su visión humilde, cuenta que desde que empezó, tuvo la suerte de aplicar la metodología cooperativa, y una de las razones por las que nunca la ha abandonado es porque ella también se enriquece de las interacciones con el alumnado. Muestra abiertamente haberse beneficiado directamente de la metodología cooperativa.

No recuerda incidentes críticos concretos que la motivasen a continuar con la metodología, pero sí:

“... (que) a veces, yo tenía una perspectiva y después de hacer preguntas, las respuestas nunca son las que esperas, suelen superar mis expectativas. Y dices, ostras, pues tiene razón y además le dan vueltas a todo y le dan otro punto de vista que tú, a lo mejor no. Eso me ha pasado muchísimas veces.”

(EFMA, 52' 09")

Al respecto de si ella como docente cree que también ha influenciado a otros docentes a partir de su trabajo compartido en aprendizaje cooperativo, cree que sí, y a pesar de su humildad, deja entrever sus capacidades a nivel de habilidades sociales, no sólo con maestros, sino con toda la comunidad educativa.

Respecto a los altibajos profesionales respecto a la metodología, Mari Àngels, nos cuenta que como todo el mundo, ha tenido altibajos, aunque siempre los ha suplido a partir del esfuerzo y el trabajo. Tal y como afirma, todo no es perfecto. Siempre vamos a encontrar subidas y bajadas, porque en nuestro trabajo como docentes, se trabaja con personas. Según cuenta, trabajar con personas que tienen familias, genera un triángulo tutor-alumno-familia y, en palabras de nuestra maestra, es un engranaje que hay que cuidar para que funcione.

Cree firmemente que todo aquello en lo que nos formamos, nos modela de alguna forma como maestros, y por tanto, transmitimos aquello que somos a nuestro alumnado. Remarca que no importa si un o una docente es innovadora, o por el contrario, tradicional. Expresa que todo lo que somos lo transmitimos al alumnado, y mostrándose realista a la vez que comprensiva con la escuela actual, afirma que todo el profesorado

desea lo mejor para su alumnado.

Desde el punto de vista de la formación, y retomando el tema de las resistencias que crea alguna parte del profesorado que, a pesar de mostrarles la metodología, mostrarles el funcionamiento y exponerle los resultados, genera estas resistencias al cambio. Afirma que puede ser por desinterés, pero se muestra convencida que es por miedo.

Como docente se muestra a sí misma como una maestra que nunca se para, que siempre está en continuo crecimiento y constante evolución. Respecto a otra parte del profesorado que se muestra mucho más conservadora respecto a los cambios, relata que éstos no son ajenos a los cambios sociales; pero no los viven dentro de su aula. No lo creen necesario, y por tanto siguen siempre igual.

Esta docente no entiende su práctica como maestra sin tener en cuenta a las familias y contexto de su aula; por eso abordaremos el punto de;

Aprendizaje cooperativo en comunidad y familias _____

Como maestra inclusiva, tiene la visión de la participación de las familias y agentes externos al centro, como muy positiva.

Nos relata su experiencia en todos los centros en los que ha podido contar con la colaboración externa, como más enriquecedores y más partícipes del contexto más inmediato del centro.

En la etapa actual, relata que en el CEIP La Mediterrània de Orpesa, contaba con el voluntariado externo en talleres de prensa y literatura, risoterapia, huerto escolar cooperativo y grupos interactivos. También contó con la colaboración de las familias en talleres cooperativos, acercando el contexto social de Orpesa a su aula.

Cuenta con estima otra participación externa, dentro del programa de animación lectora R.E.A.D. con animales, concretamente con la perrita “Lola”.

“...los niños están encantados, que les está ayudando a aprender a leer o a leer mucho mejor, que el ritmo de lectura y la seguridad a la hora de leer y comprender es mucho más buena y que además están aprendiendo a respetar el mundo animal a partir de una perrita entrañable como es Lola. Sé que trabajan tiradas en el suelo como ellos quieren al lado de la perrita. Ella se deja y le hacen lo que quieren...”

(EFMA, 1h 01' 02")

Por otra parte, también relata la participación de agentes sociales en su aula, y en el centro en general como los bomberos, la policía, personas del ayuntamiento, etc. Y se reafirma en la necesidad de contar con los agentes sociales del pueblo, ya que sin contar con ellos, y en sus palabras: “tendríamos que estar encerrados en una valla”.

Aunque era un centro con participación, ésta no era alta. Recuerda que en el CEIP de Alcossebre, ella era la encargada del huerto escolar y allí sí participaban los abuelos, tíos... teniendo una participación alta de voluntariado en el centro.

Como docente piensa que el voluntariado en el centro tiene una influencia positiva y todo el mundo me habla muy bien al respecto. Piensa que hay familias interesadas y otras que no, como en todas partes. Pero el hecho de tener voluntariado externo, a pesar de obligarte a modificar horarios para adaptarse a la disponibilidad:

“...sí, te abre la mente. Es otro rollo. Es mucho más dinámico, mucho más lúdico y mucho más flexible. Todo esto crea un ambiente muy positivo y se trabaja mucho más y mejor. Cuando tú tienes un ambiente más flexible y si tienes un ambiente positivo en el aula se trabaja mucho mejor. Siempre intento crear ese clima de aula, siempre, siempre.”

(EFMA, 1h 05' 55")

M. Àngels recomienda encarecidamente el trabajo en familias dentro del aula, no sólo por la riqueza de las diferentes voces a la hora de trabajar con el alumnado, sino el dinamismo y la apertura al cambio que se produce en el alumnado, al presentarles un ambiente totalmente estructurado y a su vez en constante cambio.

Por último, en lo que respecta a si el País Valencià, en materia educativa, está preparado para acoger una metodología como la cooperativa, piensa que el sistema es muy rígido pero todo depende de los y las docentes.

“el sistema no es cooperativo [...] nunca me he encontrado un colegio con una línea de trabajo que diga: se trabaja cooperativamente. [...] Siempre he encontrado colegios que tienen grupitos de personas que trabajan cooperativamente pero nunca como línea de cole. Nada que aparezca en el

PEC. Es una metodología que parece incidental pero que en realidad la trabaja más gente de lo que parece.”

(EFMA, 1h 08’ 50”)

M. Àngels Albuixech es una maestra profundamente cooperativa, que lleva la metodología a su aula como herramienta de trabajo vehicular para su día a día. Como maestra inclusiva que es, respeta otras metodologías y otra forma de hacer, pero la recomienda insistentemente por los beneficios que ha podido experimentar en su alumnado. Como maestra abierta al cambio, no cierra puertas a mejorar su forma de trabajar con otras aportaciones si realmente son relevantes.

Así pues, a través del relato podemos ver una maestra en la que muchos de nosotros y nosotras, docentes de la provincia de Castelló, nos gustaría vernos reflejados.

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

FRAN GARCÍA



“...el aprendizaje cooperativo, es cualquier aprendizaje en el que hay una colaboración del alumnado para llegar a una meta conjunta. Todo lo que sea eso e implique cooperar y que haya una interacción real entre los alumnos, responde a aprendizaje cooperativo”.

Francisco Javier García Navarro es un maestro de 34 años que trabaja como maestro de educación primaria en el CEIP Deán Martí de Orpesa.

De formación maestro de Educación Física y licenciado en psicopedagogía, su situación laboral es la de maestro con plaza definitiva en el CEIP Deán Martí.

Su colegio actual es un colegio de dos líneas, de pueblo mediano/grande de costa, en donde hay libertad para trabajar.

Fran, comienza a impartir docencia en 2005. Fran, ha aplicado la metodología cooperativa durante tres cursos escolares, en diferentes promociones de alumnado. Aunque por situaciones personales y de pronta edad del alumnado, el curso pasado dejó de aplicarla. Este curso ha vuelto a introducir dinámicas cooperativas en su aula.

“...por la conducta del alumnado, era un grupo muy nervioso al que le costaba tener cierta rutina y en las que costaba... Era un grupo que trabajaba muy bien el nivel tradicional, pero a nivel de trabajo cooperativo era muy difícil manejarles. Cuando hacíamos un juego, un video, cualquier cosa que era más lúdica, costaba bastante más”.

(EFFG, 1' 02")

Como explica en su entrevista inicial, actualmente utiliza el AC como un complemento de otras metodologías.

Relata que se siente seducido por la metodología cooperativa por la necesidad social de relación de su alumnado, actual y de cara al futuro.

Su primer contacto con el aprendizaje cooperativo fue en la universidad, cursando sus estudios de educación física. Cuando comenzó a interesarse por el AC desde su aula, combinó la formación académica con la formación autodidacta. Fruto de las cuales desarrolló la metodología ya en el CEIP Deán Martí:

“...sí. Porque yo hacía cosas. Hacía cosas chulas y cuando empecé a trabajar con Luz ya empezamos a empaquetarlo en lo que lo que ella entiende por educación emocional, en donde tiene cabida la metodología cooperativa. Ahí es donde dices pues esto no es tan diferente a lo que yo hago, pero ella le pone un nombre, le da una estructura. A lo mejor yo lo hacía de forma más casual y ella de forma más organizada y eso me vino muy bien.”.

(EFFG, 28'00")

Fran recomienda el AC a otros maestros sí realmente sienten una motivación y una necesidad de cambio, por el contrario considera que es una metodología que requiere de muchos esfuerzos para docentes con una actitud pasiva.

Se considera como maestro, un docente permisivo y a su vez exigente con el alumnado. Que tiene como base la cooperación, combinándola con otras metodologías cuando se requiere.

Como compañero, se considera colaborador. Una muestra de ello es su voluntad de ser coordinador de ciclo y su intención de que todo el mundo trabaje a gusto.

Como compañera que le haya apoyado en su camino respecto al AC, cuenta con Luz. Luz ha trabajado coordinada con él en materia de aprendizaje cooperativo y de educación emocional a partes iguales.

Fran explica que este curso, desde los niveles más bajos del colegio, se está iniciando un trabajo en la metodología cooperativa, que a pesar de resistencias manifiestas de un sector del profesorado, se está abriendo camino en este sentido.

Reconoce como docente haberse enriquecido del contacto con el AC.

Fran entiende el AC como:

“...todo trabajo que tenga como objetivo la creación de un producto, de unos aprendizajes o cualquier otra meta verdaderamente compartida. Por eso va más allá de un corta pega entre un grupo de personas...”

(AFG)

Fran explica que, puede entenderse como una metodología o un conjunto de estrategias, pero principalmente es un Trabajo en equipo que requiere una colaboración real. Para Fran, en el terreno pedagógico el aprendizaje cooperativo es un medio y un objetivo a partes iguales, porque sólo así el alumnado puede aprender a no trabajar solo.

Aprendizaje cooperativo en el aula _____

Para Fran, el aprendizaje cooperativo es cualquier actividad que permita obtener un objetivo común y que a su vez permita que el alumnado interaccione en el seno del aula.

Considera que la metodología cooperativa refuerza a su alumnado:

“...sobre todo a nivel de la vida porque han de aprender a hablar entre ellos a comunicarse a juntarse a poder estar en grupo, más que existan los alumnos trabajando solos porque cuando trabajas solo al final la parte social no se desarrolla”.

(EFFG, 11' 00")

Respecto a su papel como docente, Fran se muestra como acompañante y en sus palabras, lo más prescindible posible. Reconoce una gran diferencia en autonomía adquirida entre el alumnado de cuarto de primaria del de segundo, ya que al ser más pequeños, demandan mucha más atención y precisan mucho más del maestro.

La mayor dificultad que encuentra a la hora de aplicar aprendizaje cooperativo en el aula con alumnado de segundo, es la falta de habilidades comunicativas.

La línea de trabajo de Fran, por situaciones personales, no ha seguido el rumbo que deseaba en materia de aprendizaje cooperativo, y aunque lo ha aplicado de forma puntual, no lo ha hecho con la sistematicidad que le hubiese gustado, en su aula.

La planificación conjunta con otros compañeros y compañeras tampoco le ha acompañado este curso, por lo que se ha sentido solo o poco acompañado en la planificación y la sensación de compartir los talleres y dinámicas cooperativas. Nuestro docente, siempre comparte las experiencias que le resultan exitosas con el resto de compañeros y compañeras, ya que para él, la base del buen funcionamiento del colegio parte de la solidaridad entre docentes.

Fran es un maestro que se preocupa por los intereses de su alumnado y cuando hay cursos en que las fiestas y la presión del currículum comprimen el tiempo, la sensación es de no poder llegar a cumplir con los objetivos marcados.

Fran, reflexionando sobre su aula, considera que las notas numéricas condicionan su planificación docente:

“...sí, porque al final tienes un currículum, tienes unos libros, los padres tienen unas expectativas [...] luego viene, pues eso, que parte de la programación no la has cumplido. Porque al final lo que hay que hacer es dejar una programación en la que tú dejes bien marcado eso. Que se refleje en la programación y que quede bien claro qué vas a trabajar metodológicamente aprendizaje cooperativo”.

(EFFG, 14' 45")

Por tanto, Fran apuesta por defender a nivel burocrático la implantación del aprendizaje cooperativo desde su programación didáctica de aula. En su centro, explica, la educación emocional ya se ha conseguido que aparezca en la PGA⁷ y en el RRI⁸, y considera que el aprendizaje cooperativo también debería formar parte, aunque todavía no está incluido en los documentos relevantes de centro.

Respecto a las dificultades que ha encontrado en la aplicación del AC en el aula, considera que el alumnado debe aprender a ser responsable, que no todo vale, pues una actividad divertida en el plano del AC, deben considerarla tan importante como cualquier otra. Afirma que “tienen que saber lo que cuesta”, en referencia a tomar partido y formar parte de la propia actividad cooperativa.

Previo a este respeto por las dinámicas, reconoce que debe haber un entrenamiento previo en aprendizaje cooperativo del alumnado para así poder trabajar desde una base sólida.

Fran diferencia claramente el alumnado que ha trabajado AC de forma sistemática en sus clases, del alumnado actual, que no lo hace de forma tan intensa. Pero matiza, que su alumnado actual, no es para nada competitivo, sino que está en un plano mucho más individualista; respecto a lo cooperativo que está acostumbrado a que sea su alumnado.

“...competitiva no. Yo te diría que es más individual que competitivo. De hecho, nunca decimos la nota numérica para intentar no remarcarlo porque no interesa esa competición [...] Este año ha sido más individual que cooperativo, aunque el año que viene, un tercero, casi seguro volverá a ser cooperativa. Podré hacer algo más”.

(EFG, 17' 46'')

Fran reflexiona sobre grupos anteriores en los que ha aplicado aprendizaje cooperativo y concluye que el segundo año de aplicación todo es más fluido. Pero no los cambios no se observan de inmediato, sino que son graduales, muy poco a poco van aprendiendo a trabajar y hacerse a sí mismos mucho más cooperativos. Remarca que

⁷ PGA: Programación General Anual

⁸ RRI: Reglamento de Régimen Interno de los centros educativos.

cuando las actividades son exitosas se sienten reforzados y piden más. Cada vez son más cooperativos.

Como maestro da mucha importancia al papel que desempeñan los y las alumnas en las dinámicas cooperativas:

“...el problema es que el alumnado a veces no sabe lo que tiene que hacer, por eso cuando tú les das unos roles determinados, les ayudas a que entiendan que parte del trabajo tienen que desarrollar y que rol desempeñar en él. [...] Si no, se pierden. Porque son alumnos bastante pequeños y tienes que estar guiándoles [...] tienen que ganar en autonomía y les obliga a ser responsables, asumir una serie de compromisos con los compañeros”.

(EFFG, 19'22")

La autonomía del alumnado es otro aspecto que destaca de las interacciones a partir del aprendizaje cooperativo. Y aunque las interacciones no siempre son fluidas, en las dinámicas y talleres intenta que las agrupaciones sean lo más heterogéneas posibles;

“...aunque a veces me encontrado con alumnado que son auténticos líderes y he probado a ponerlos en grupos muy duros, con gente muy buena, para que aprendan que hay gente que es tan buena como ellos y aprendan a dialogar y a ceder. He intentado incluso a forzar cosas como esa”.

(EFFG, 19' 46")

Como docente tiene y ha tenido alumnado con NEAE en su aula. Fran considera que se debe tratar de igual forma a todo el alumnado del aula, potenciando sus cualidades, y aunque en algunos aspectos puedan estar en desventaja, si se diseñan las actividades cooperativas para destacar las potencialidades, afirma que todas y todos los alumnos son capaces de hacer algo que pueda sorprender a los y las demás.

Por tanto, Fran, considera que la metodología cooperativa fomenta la inclusión social y educativa entre el alumnado, por ser una metodología que permite que cada miembro del grupo muestre todo lo que es capaz de hacer de la forma más natural posible.

En cuanto a las técnicas que destaca haber utilizado, ve la puzle de Aronson como la más difícil en aplicación en educación primaria:

“...he trabajado el juego concurso de Vries, he aplicado la técnica puzle de Aronson, aunque este año con alumnos tan pequeños el puzle de Aronson me cuesta, pero si planteamos debates recuerdo final de 4º planteo si era mejor en un bosque hacer una urbanización en una parte y la otra dejarla virgen o intercalar las casas entre el bosque. [...] La primera parte era de preparar y la segunda era de debatir. Dinámicas y talleres así sí que hemos hecho”.

(EFFG, 9' 15")

Respecto a la evaluación de las dinámicas, en edades como por ejemplo cuarto, en adelante, Fran, utiliza la autoevaluación grupal, e individual del proceso y el producto. Guarda un porcentaje para evaluar contenidos, que ya vienen dados por parte del centro, aunque los modifica según su criterio, siempre que los haya reflejado en su programación de aula.

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa _____

Al respecto de si Fran considera la metodología cooperativa como una innovación, reflexiona sobre cómo puede ser que una cosa continúe siendo innovadora tanto tiempo después. Cree firmemente que es porque hay profesorado a quien le cuesta dejar de lado la utilización del libro de texto. También asegura que el AC no está exento de modas.

“El aprendizaje cooperativo según qué época se están más de moda, es como la educación emocional ahora está muy de moda y hay gente que cree que colgar un cartel en clase de vamos a sonreír es hacer educación emocional por ejemplo...”.

(EFFG, 29' 36")

Más allá de si es innovadora o no, Fran ve la necesidad que la administración educativa reconozca el AC como una metodología que, permita innovar dentro de las escuelas. La refleje y potencie. Esta reflexión le lleva a la importancia de los equipos directivos dentro de las escuelas, los cuales, según su criterio, si apoyan una

metodología como la cooperativa, indirectamente la están potenciando, y por tanto fomentando su aplicación.

Respecto a la innovación que supone el AC, Fran cuando lo planifica y aplica tiene la mirada puesta en su alumnado a posteriori. Con una finalidad social. Pensando en una utilidad para la vida de su alumnado.

Ante las inseguridades que puedan surgir a la hora de trabajar, como docente las gestiona a partir del propio trabajo. Potenciando aquellos aspectos que hagan que su alumnado aumente su autoestima. Relata, que un buen autoconcepto y una alta autoestima es clave para que las dinámicas cooperativas tengan éxito.

Fran muestra el AC como un privilegio, en el que el alumnado para formar parte de los grupos debe ganárselo de alguna forma. Por lo que cuando hay comportamientos inadecuados o faltas de respeto a compañeros o al propio trabajo cooperativo, es el grupo quien se autorregula y decide si alguien debe salir del grupo y cuando puede volver a entrar. Siempre desde el debate horizontal y el criterio del maestro que supervisa constantemente las dinámicas.

Desarrollo profesional a partir del aprendizaje cooperativo _____

Fran considera que a nivel profesional se ha beneficiado del contacto con la metodología cooperativa, ya que según sus palabras, todo docente debe tener muchas herramientas, y cuantas más herramientas posea, en más condiciones de ser capaz de llevar a cabo su labor estará.

Reconoce haberse beneficiado del contacto con otros docentes en materia cooperativa.

Por otra parte, cree que otros docentes también se han beneficiado de su trabajo compartido con él. Recuerda el seminario permanente de intercambio de metodologías y materiales que estaba funcionando en su centro como eje clave de esta interacción positiva entre el profesorado.

Para una buena evolución en referencia al AC y a cualquier tema en general dentro de la escuela, Fran considera que debe crearse un buen debate interno para poder avanzar como claustro y colegio que forma parte de un contexto social determinado.

En lo referente a las resistencias que haya podido encontrar en otros docentes respecto a la aplicación del AC:

“...yo voy más a la comodidad que a los miedos. Es muy cómodo recibir y dar poco cambio. Después ahí se me ha olvidado no te he dicho tal si que lo usado sí que lo he puesto en práctica pero no me acordé de decirte... creo que falta bastante implicación en el aspecto de compañerismo y en la idea de comunidad. Yo creo que falta un poquito, pero bueno”.

(EFFG, 39' 15")

Fran es un maestro que de por sí ya tiene una predisposición colaborativa en la vida, por eso reconoce que la metodología ha podido influenciarle en su vida personal, pero por su manera de ser, tal vez sea ésta la que le haya llevado a encontrar a la metodología para su aula.

Respecto a la necesidad de compartir experiencias y tejer redes entre centros, considera que en la provincia se están haciendo experiencias, pero que al no ser potenciadas, a veces, no se reconocen ni tan sólo dentro de su propio colegio. Y es cuando se ofertan en cursos, cuando los docentes empiezan a identificar experiencias que tienen a su alcance y a las que no les han prestado la atención necesaria. Cree en la promoción del AC como único medio de difusión de la metodología.

Aprendizaje cooperativo en comunidad y familias_____

Fran, en lo referente al trabajo con familias y comunidad, Orpesa, tiene muy en cuenta en su planificación todo lo que puedan aportar a las dinámicas y talleres cooperativos.

A pesar de la implicación:

“Han entrado al aula, han entrado en talleres, los días culturales de las Jornadas Culturales conseguimos que se hiciesen talleres montados por padres, les trajimos a la actividad de La Caja ,..., Mantenemos un contacto abierto entre familias y centro. El centro, digamos que lo ha aceptado con ganas, pero cuando nosotros (Fran y Luz) hemos levantado el pie para hacer esa función, se ha notado que falta alguien que esté dirigiendo esas cosas. No se termina de consolidar”.

(EFFG, 42'23")

En definitiva, Fran cuenta con las familias para la consecución del AC en su aula pero reconoce que aun queda mucho trabajo por realizar para que las familias formen parte del centro de una forma real a causa de:

“...yo, siempre creo que está siempre la queja de que los padres no colaboran demasiado [...] Además la burocracia [...] A veces se le da el peso de los padres de falta de participación, pero también tienen culpa los maestros. Cuando se les ha ofrecido a los padres hacer talleres o a pintar el patio del colegio, talleres basados en la cooperación, sí que han respondido, carnaval... a veces falta llamarles un poco más.”.

(EFFG, 8' 21")

Por último en la cuestión de si el País Valencià está preparado o no para asumir una metodología como la cooperativa en materia de educación Fran;

“...burocracia sobra. Si tú coges la legislación, parece que más o menos y que puedas hacer cosas y aparecen términos sin especificar demasiado muy bien que son cómo educación emocional, lo de ser emprendedor, sin saber demasiado lo que es. Hay oportunidades pero por otra parte hay un currículum unos contenidos a veces demasiado largos. Hay veces en los que tú puedes hacer cosas con libertad y por otra parte hay otras que no te da tiempo porque... lo que te da por un lado, te lo quitan por otro [...] yo creo que limita porque también estamos pendientes de los padres, de los libros. Cuando consigues que el cole reduzca libros y empiezas a ver como el colegio trabaja sin ellos mediante algún tipo de proyecto o fichas y ves que llega un compañero nuevo y reimplanta el libro de nuevo cuando a ti te ha costado horrores quitarlo... pues es un cúmulo de cosas que...”

(EFFG, 50'34")

Fran es un maestro que desde su humilde posición aplica AC en la medida que las circunstancias se lo permiten, ya que es un maestro comprometido con su alumnado, con su colegio y con su entorno más cercano: Orpesa.

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

SANTIAGO MONFORTE



“...aprendizaje cooperativo es compartir, es trabajo en equipo, son habilidades sociales y es un objetivo común”.

Santiago Monforte es maestro de educación musical en la etapa de primaria. Ejerce como docente en el CRA el Trescaire, que agrupa las localidades de Benlloc, Vilanova d'Alcolea y La Pobla Tornesa.

Su plaza como maestro definitivo está adscrita en el aulario de Benlloc que es un centro que tiene 90 alumnos, tres unidades de infantil, y cinco unidades de primaria. También hay especialista de música, especialista inglés, especialista de pedagogía terapéutica, logopedia y de religión.

Define Benlloc como contexto como un pueblo con unas personas muy dispuestas a colaborar con el colegio, en cuanto a familias. Pero también destaca de él las instituciones públicas y asociaciones, las cuales valoran la escuela como lo que es: el futuro cultural del pueblo.

El primer contacto con el aprendizaje cooperativo fue en este centro. Mediante un proyecto que consistía en a partir de un libro, que era el hilo conductor de una historia en la que estaban implicados los 4 pueblos, porque también estaba La Torre d'en Domènec, se elaboraba una historia. El cuento transcurría en Vilafamés y a partir de ahí elaboraron unas canciones que iban a partir del capítulo de la historia.

“sentaba las bases para lo que estamos haciendo ahora. Actualmente estoy trabajando un proyecto llamado LOVA [...] la ópera como vehículo de aprendizaje. Metodológicamente, los planteamientos son cooperativos. Es un proyecto que yo lo defino como el proyecto de los proyectos y sirve para explicar a cualquier persona como trabajar por proyectos cooperativos a partir de la práctica diaria”.

(EFSM, 3' 21”)

Santi lleva 20 años como maestro de música y desde hace cinco cursos todos sus planteamientos son cooperativos, ya que no entiende su docencia sin el aprendizaje cooperativo.

Como docente, no le importa el trabajo de contenidos transversales, ya que éstos son los que definen al grupo por sus cualidades. Los demás contenidos los trabaja mediante dinámicas cooperativas, con muy buenos resultados. Asegura que aprender a escuchar, a respetar la opinión de los otros, en un grupo es muy importante.

Como maestro se define como un maestro muy creativo y dinámico, basando sus interacciones con el alumnado en la felicidad:

“Soy un maestro creativo, pienso que esa parte de la creatividad sí que la tengo, un maestro dinámico que intenta dinamizar un centro, dinamizar unas aulas, dinamizar a un grupo de alumnado y la respuesta que tengo es que la clase siempre te regala sonrisas, siempre te regala afecto, siempre te regala abrazos, ganas de “ahora qué hacemos, ahora qué hacemos.”... Eso es evidente, cuando tú motivas y sobre todo haces la clase que sea divertida, todo funciona”.

(EFSM, 8'53”)

Como punto de inflexión, reconoce que hubo un antes y un después en su relación con el AC y éste fue cuando comenzó a trabajar el proyecto LOVA junto a su compañera Sofía Marzà.

“...por la parte del aprendizaje cooperativo ha sido una formación continua en diversos cursos, leyendo, etcétera. Y ya dentro del proyecto LOVA es una formación que hice en Madrid, curso impartido por Mary Ruth McGuin. Es una maestra de primaria que se formó allí y vino a España a impartir el curso en el Teatro Real de Madrid en el año 2007. A partir de entonces se está impartiendo el curso durante el mes de julio.

(EFSM, 38'42”)

No es un maestro que confiese haber tenido miedos, porque siempre demanda un feedback de compañeros y sobre todo alumnado, el cual le da fuerzas para continuar aplicando la metodología.

Como compañero se muestra siempre dispuesto a ayudar y colaborar con el resto de maestras y maestros. Reconoce que algunos proyectos en los que ha trabajado dinámicas y talleres cooperativos, hubiesen sido del todo imposibles en cuanto a realización, sin dedicar horas exclusivas a su coordinación, por la magnitud de éstos. La visión de Santi como maestro es la de apertura del centro al pueblo y a la inversa, de ahí que en lo que refiere a su concepción al AC, Santi afirma que:

“...es una manera de incluir en el proceso de enseñanza aprendizaje a toda la comunidad educativa, profesorado, familias y alumnado, en la búsqueda de un nexo de unión que favorezca la integración del alumnado dentro del centro y del aula”.

(EBSM)

Aprendizaje cooperativo en el aula

Santi relata que el aprendizaje cooperativo le ha cambiado la forma de ver la educación y sus praxis como docente.

El hecho de trabajar en un colegio que desarrolla un proyecto anual a nivel de tres centros, le ha llevado hasta la metodología cooperativa, ya que según afirma, no hubiese podido llevarlos a cabo desde cualquier otro punto de vista.

Como firme defensor del AC, nota un cambio brusco entre la etapa de infantil y la de primaria en la que se pasa del trabajo colaborativo al 100%. Cooperativo o no, a un trabajo mucho más individualizado que deja las relaciones personales mucho más de lado en la etapa de primaria. Es por eso que es un firme defensor del aprendizaje cooperativo en la etapa de primaria.

“...primero de primaria es igualito que una clase en la universidad [...] es como decirle al niño de primaria: estás en primero y ya te estás preparando para ir a la universidad. Mira, tienes 12 años para prepararte porque vas a ir a la UJI, ¡es así! [...] es cierto... de hecho hay aulas en la universidad donde no puedes mover. ¿Tú te crees que eso es normal, que en una universidad en la que estás estudiando Magisterio, estén las mesas ancladas en el suelo y en filas, eso en qué cabeza cabe?”

(EFSM, 25' 27")

Santi es un maestro muy positivo, en lo que respecta a las resistencias de compañeros y compañeras cuando ha aplicado AC en el aula, no las ve directamente, ya que en su discurso sólo pone en valor aquellos maestros y maestras que le han

acompañado en la aplicación de la metodología. Como bien dice, el CRA es un centro muy cooperativo y no da lugar a resistencias muy marcadas en ese aspecto.

La clave del éxito en materia de AC, la vive a través de la inteligencia emocional, la cual define como clave en todos los procesos interpersonales que se dan en el aula. En varios niveles, entre profesorado, entre alumnado y entre profesorado y alumnado.

Mediante las dinámicas cooperativas afirma que ha experimentado un cambio en el alumnado a nivel emocional y de aumento de notas a nivel académico.

Santi delega en el alumnado cuando trabajan cooperativamente, ya que para él, la autonomía del alumnado se trabaja desde la responsabilidad en las tareas. No es un maestro “helicóptero”, como se define, porque cree que aunque sí debe modelarles, ayudar a focalizar la información, a encontrar recursos, no estaría fomentando la autonomía si no dejase ese margen a la creatividad del alumnado. Un margen que puede llevar a errores, pero como afirma, de los errores, también se aprende.

Como docente se apoya en las asambleas de aula para las decisiones que toman en clase respecto a cualquier aspecto de los proyectos.

Su planteamiento cooperativo contempla una línea discursiva en horizontal en donde el alumnado toma parte en la orientación de las actividades, y en la evaluación de las mismas.

Respecto a las dinámicas cooperativas, invierte mucho tiempo en la planificación, porque necesita tener todo muy bien estructurado para llegado el momento poder explicar más el cómo que el qué se debe hacer.

Respecto a los grupos, prefiere que sean variables y cambiantes, ya que así, por un lado se facilita el reconducir las tareas y las relaciones personales crecen entre el alumnado facilitando que todos interaccionen con todos.

Como docente ve muy complicado el poder trabajar de forma cooperativa con el alumnado a nivel de centro, como es su caso como maestro de música, si no eres realmente un docente cooperativo. Ya que, según relata, las relaciones entre el profesorado son muy importantes si se plantean proyectos de centro basados en el aprendizaje cooperativo. Su visión va enfocada a crear una discusión permanente entre el claustro como única forma de avanzar en materia educativa, y concretamente en metodología cooperativa.

El alumnado con NEAE para Santi, es un alumnado más del aula, que mediante las interacciones con el resto del alumnado, puede avanzar, en la medida de sus posibilidades, así como aportar y beneficiarse de las relaciones entre el alumnado.

Respecto a la evaluación se muestra mucho más interesado en los procesos que en el resultado final. Esto lo realiza mediante rúbricas de evaluación y mediante la observación directa.

“...lo que me importa es lo que vayan a hacer ellos durante, porque al final el producto es suyo y a mí lo que me interesa es el cómo llegan a ese producto evidentemente si hay proyectos de calidad por mucho mejor [...] las rúbricas las utilizamos más los maestros para evaluar todo el proceso y todo lo que ocurre en los grupos cooperativos., aunque si bien es cierto que ellos también tienen su rúbrica para su autoevaluación y coevaluación”.

(EFSM, 46'28”)

La verdadera coevaluación la realiza mediante la grabación en vídeo, ya que según afirma, la palabra es la que permite la verdadera expresión de sentimientos. Santi, en el proyecto LOVA, realiza una evaluación antes de la presentación del producto final, así se asegura que el producto no interfiere en la verdadera evaluación de los procesos, así como la evaluación mediante el diario anual.

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa _____

“...y a día de hoy creo que el aprendizaje cooperativo ya no debería formar parte de innovación educativa sino como parte de la educación en general. Creo que ya es cotidiano que hace tiempo que la aprendizaje cooperativo está funcionando se está trabajando y se está tratando...”

(EFSM, 58'49”)

Santi reconoce que el aprendizaje cooperativo, por sus características, y porque no es una metodología de las más usadas en educación, puede parecer innovador. Pero afirma que no lo es, al menos en su centro, en donde unos cuantos docentes lo llevan aplicando desde hace ya varios cursos.

El AC puede reconocerse como innovación en cuanto a la posibilidad que genera de interrelación entre el alumnado que no tendría con una metodología más individualista.

Nuestro docente resalta la posibilidad de planificar, reorientar y evaluar del aprendizaje cooperativo, la cual cosa puede ser mucho más exhaustiva que la nota numérica, aún siendo totalmente cualitativa.

Como docente, destaca también la posibilidad de apertura del aula hacia el pueblo, por la simple inercia de las dinámicas cooperativas, las cuales permiten incluir en el aula todas las visiones de las personas del contexto del alumnado más inmediato. Un claro ejemplo son los proyectos anuales de centro, a nivel de los tres pueblos, que en su caso, y en el de algunos docentes de su centro, incluyen la metodología cooperativa en el plano del aula ordinaria.

Respecto a los contenidos curriculares, reconoce inevitablemente que cuando se trabaja mediante dinámicas cooperativas, la propia inercia del grupo obliga al docente a incluir los contenidos transversales necesarios que demandan los grupos en sus dinámicas.

Pero el AC no sólo les permite colaborar entre los tres centros que actualmente forman el CRA, sino que realizan colaboraciones en proyectos a nivel de provincia, más allá de la comarca:

“...un ejemplo de colaboración e interacción es el proyecto que compartimos nuestro CRA con el CRA Penyagolosa, que está formado por Useres, Vistabella y Atzeneta. Contacté con el maestro de música y decidimos investigar conjuntamente en el ámbito del folklore el baile de plaza, las jotas, las coplas que se cantaban en los diferentes pueblos...”.

(EFSM, 20' 14'')

Recopilaron 40 coplas antiguas y otras creadas por el alumnado con el objetivo de hacer un encuentro conjunto de los dos CRA's. Esta experiencia, relata que fue increíble porque incluía la participación de gente mayor de los pueblos, profesorado y niños.

Santi cree necesaria una buena reflexión en cuanto a experiencias realizadas en materia de aprendizaje cooperativo a nivel de provincia, porque cree firmemente que al no haber un nexo de unión que obligue a parar, pensar, observar y compartir entre docentes, más allá del CEFIRE, muchas veces las y los docentes no son capaces de poderse percatar de las experiencias que se realizan en otros centros docentes.

Como docente, también ha encontrado resistencias a la aplicación de la metodología, las cuales le han llegado a frenar en cuanto a forma de aplicar el AC, pero ninguna resistencia ha evitado que pudiese llevar a cabo su programación didáctica.

Desarrollo profesional a partir del aprendizaje cooperativo_____

Santi reconoce haber hecho cambios en su forma de entender su tarea como maestro desde que está en contacto con el aprendizaje cooperativo.

A nivel de relación como docente con el alumnado, define esta relación en cuanto a crecimiento personal:

“Sobre todo en el crecimiento personal propio mío y sobre todo cuando estás trabajando con un grupo de alumnos. Lo que haces con, hacerles a ellos, y a la vez y este están enseñando a ti te están formando ti, es un aprendizaje mutuo. Y más en este proyecto que es tan potente en el que están trabajando. Es que aprendes muchísimo”.

(EFSM, 1h 05' 12”)

Santi, piensa que la música es el motor de su tarea como profesional, porque se usa para todo, y por tanto, es la asignatura con la que más cómodo está a la hora de aplicar la metodología cooperativa.

Todo el trabajo realizado en el aula lo basa en una base de trabajo en inteligencia emocional, que ayuda a regular las relaciones entre el alumnado del grupo.

Como docente, su desarrollo profesional desde que está en contacto con el aprendizaje cooperativo, y más concretamente con el proyecto LOVA le ha influido en su vida diaria a nivel de familia, amigos y a la manera en que entiende la sociedad. Como experiencia, cuenta que en el aula de música los alumnos han hablado de la

soledad, de los conflictos entre amigos, de la familia, que han salido inevitablemente del aula, influyéndole a nivel emocional.

Nuestro maestro afirma que el profesorado que ha trabajado con él, sí se han visto influenciadas por cómo trabaja y de alguna manera lo han llevado a su aula, cambiando su visión sobre el alumnado, descubriendo todo lo que son capaces de hacer, desarrollar sus potencialidades y lo más importante, darse cuenta de todo lo que no se está trabajando con el alumnado y puede llegar a hacer.

Por otra parte, él se siente muy beneficiado de todas las relaciones con el resto de maestros y maestras con los que ha compartido AC.

Estas relaciones las basa en el diálogo, en donde cada docente puede aportar su visión y como dice:

“...sí, por supuesto, sí, sí, absolutamente. Nosotros llevamos 10 años reflexionando sobre qué es lo que pueden hacer los alumnos, que es lo que pueden hacer los maestros, cuál es el límite. Y a veces tenemos problemas de visiones diferentes [...] Puntos de vista diferentes [...] el diálogo te hace crecer”.

(EFSM, 1h 07' 18")

Aprendizaje cooperativo en comunidad y familias_____

En el aula de Santi no se plantea ningún tipo de dinámica cooperativa o taller cooperativo sin tener en cuenta la participación de las familias y personas del entorno del alumnado.

En su aula han entrado todo tipo de personas a aportar su visión sobre aquello que demanda el alumnado en los proyectos. A veces no ha sido posible, porque al ser un pueblo, mucha gente trabaja fuera y coincide en horario laboral con el horario escolar.

Para asegurarse una buena participación familiar, a principio de curso expiden una circular que los padres y madres deben rellenar como primer vínculo en la participación de los proyectos que se realizarán en el aula. Santi relata que es una manera de predisponer a las familias para que colaboren a lo largo del curso.

Santi valora el poder sacar del aula los aprendizajes generados, así como el poder entrar dentro de ésta saberes populares necesarios para la consecución de los objetivos que se propone el alumnado en su aula. Un pilar fundamental es que tanto él como otros docentes, llevan muchos años trabajando en el pueblo, y otras maestras son de Benlloc, por lo que el acceso a las personas está más que asegurado.

Por último, una última reflexión de Santi acerca de si el País Valencià, en materia de política educativa, está preparado para asumir una metodología en sus aulas como es la cooperativa, además de expresar que los espacios no están pensados para ella y que son insuficientes a todos los efectos, relata que:

“...se debería animar y formar al profesorado en metodologías cooperativas porque hay compañeros y compañeras que entran en mi colegio y no saben cómo trabajar por proyectos, ni mucho menos con metodologías cooperativas. De la palabra proyectos se habla mucho, y no digamos el aprendizaje cooperativo, pero la gente no sabe muy bien como iniciarse en esta metodología.”

(EFSM, 1h 13' 09")

Santi es un maestro comprometido con su centro, su alumnado, el contexto de éste y sobre todo en formar unas personas en valores. Valores que comparte y en los que cree para una sociedad mejor. Una sociedad rural realmente desarrollada a todos los niveles.

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

DAVID MATEU



“Para mí, el aprendizaje cooperativo es aprender de todos, de todos se puede aprender [...] Es una metodología social completamente. Además espero que los alumnos puedan extrapolar sus aprendizajes a la vida, aunque sea inconscientemente porque es un sistema que funciona [...] Incluso pueden llegar a participar de asociaciones de relevancia social.”

David Mateu López es un maestro de educación primaria de la provincia de Castellón. A sus 34 años, cuenta con una dilatada experiencia como docente, ya que ejerce como tal desde el año 2004. De formación maestro especialista de música, su situación laboral es la de funcionario de carrera. Actualmente ejerce como maestro de primaria, impartiendo sexto de primaria en el colegio Carlos Sarthou de Vila-real (Castelló), desde el año 2016. Anteriormente trabajó desde el 2004 hasta el 2011 en el CEIP Joaquim Ruyra de l'Hospitalet de Llobregat (Barcelona) en el tercer ciclo de primaria y desde el 2011 al 2016 en el CEIP La Mediterrània d'Orpesa (Castelló), también en el mismo ciclo y donde ejerció de jefe de estudios.

Fue en el colegio de l'Hospitalet donde tuvo la primera aproximación al aprendizaje cooperativo, pero no sería hasta el curso 2014/2015 y 2015/2016 cuando aplicaría la metodología cooperativa de una forma sistemática en su aula, en quinto y sexto de primaria respectivamente, ya en el CEIP La Mediterrània d'Orpesa.

Actualmente, y a pesar de afirmar que necesita retomar la metodología cooperativa para su alumnado, no utiliza esta metodología, debido al cambio de centro. Como afirma necesita conocer el funcionamiento del nuevo centro y a su vez conocer bien el alumnado, maestras/-os y “no sentirse solo”.

David ha utilizado diferentes metodologías a lo largo de su docencia y de cada una de ellas dice haber extraído aspectos positivos para el alumnado. Pero es con el aprendizaje cooperativo con la que encuentra un espacio para potenciar en el alumnado el interés por el descubrimiento, la creatividad y en conocimiento compartido.

Este docente, a pesar de las aproximaciones al aprendizaje cooperativo, entra en contacto directo con la metodología en el centro de Orpesa, ya que su maestro paralelo en quinto de primaria la utilizaba, y en sus palabras:

“...mi paralelo la utilizaba y como teníamos un alumnado con unas características especiales, me convenció para utilizarla. Y por probar, no perdía nada.”

(EBDM)

Es en este curso 2014/2015 es cuando David se forma a nivel teórico, a partir de las orientaciones de su compañero y por autoformación, fruto de las necesidades que surgían en la aplicación del AC en el día a día.

Actualmente, David, reconoce que es una metodología muy útil, pero que no descarta, cuando la aplique en un futuro combinarla con otras metodologías.

Como docente experimentado, relata que es una metodología que al alumnado le gusta a la hora de trabajar y que, a su vez, lo que aprenden, lo entienden, lo saben explicar y no lo olvidan tan fácilmente.

Para David el aprendizaje cooperativo es una metodología más que forma parte como recurso de su bagaje como docente. La considera muy útil en ciertas asignaturas y momentos, pero no es partidario de utilizarla al 100%, ya que contempla la metodología cooperativa como un complemento más de su práctica docente.

Afirma que tal vez necesite, como maestro, más conocimientos a nivel teórico y más práctica para que la pueda considerar una metodología que le aporte los recursos que necesita en su aula actual; además de considerar que el tipo de alumnado influye en la aplicación del AC, así como los maestros/-as de ciclo.

Aprendizaje cooperativo en el aula _____

David considera el trabajo cooperativo realizado dentro del aula como una herramienta que permite al alumnado desarrollar la capacidad crítica y las herramientas para saber buscar y encontrar la información de forma autónoma.

“(Te puede gustar) el maestro clásico, el centro de conocimiento, pero enseguida te das cuenta que eso no funciona. Entonces tú lo que tienes que intentar es que los niños más que saber de dónde viene el conocimiento, tienen que saber buscarlo... Yo no soy el más listo, pero sé ir al Google para saber algo.”

(EFD, 4' 34")

Cuando David aplica la metodología cooperativa, el grupo de alumnas/-os a quien iba dirigida, era de los considerados difíciles. Incluso había alumnado que presentaban problemas de comportamiento graves, fruto de una actitud negativa hacia el estudio y la institución escolar.

Mediante el AC, afirma, se llega de una forma más suave al alumnado que crea este tipo de resistencias. Recuerda la experiencia del huerto cooperativo escolar llamado “Proyecto GRECO (Grup Ecologista de Conservació de la Natura)”. En ella, las

interacciones del alumnado cambiaban por completo, ya que los roles tipificados dentro de la estructura piramidal escolar quedaban al margen. Desde el nombre, el proyecto ya marca cohesión. Allí, por grupos: composteros, mantenimiento, murales, etc. tenían un rol igualitario al del profesorado, así como del voluntariado que participaba. Era un proyecto con un verdadero planteamiento horizontal. A través del huerto, al contrario de lo que pueda parecer, se pueden incluir muchos contenidos curriculares y transversales en actividades que tienen un marcado carácter lúdico, a la vez que motivador y significativo para el alumnado, nos cuenta.

“... una de tantas... teníamos en el huerto la eterna compostera. Que era hacer un agujero en el suelo y llenarlo de comida. Nunca terminaba el proceso porque siempre estábamos haciéndola. Un día pusimos a un niño que no sabía picar, y uno de estos lo cogió sin decir nada y le enseñó cómo se hacía: mira, se doblan las piernas, ábrelas para que no te des en el tobillo... y yo dije mira, ¡es capaz de enseñar! que sólo era hacer un agujero en el suelo, sí, pero fue un gran paso. La base la tenía.”

(EFDM, 8' 31'')

Por lo que respecta a la aplicación del aprendizaje cooperativo dentro del aula, las estructuras simples, de uso diario, facilitan el buen funcionamiento de los diferentes grupos respecto a la cohesión generada a partir de ellas. David, recuerda que también aplicó otras técnicas como la puzle de Aronson, la cual utilizó en diversos momentos de los dos cursos, que a pesar de su complejidad, y que es compleja incluso para alumnado incluso de sexto de primaria, permitía que ningún alumno/-a quedase excluido del proceso de aprendizaje inter e intragrupal; así como los talleres estables de escritura y prensa, tertulias dialógicas, o los grupos interactivos.

Respecto a la relación con el voluntariado que participaba en las actividades y talleres cooperativos realizados, como su relación con su maestro paralelo, afirma que el planteamiento de diseño curricular de las actividades era muy dialógico y siempre razonado:

“...la verdad es que muy bien, ni tú ni yo teníamos problemas. Pues si uno proponía una cosa, pues se probaba y se hacía. Si otro propone otra, pues también se hacía. O lo hacemos más adelante. Si no se hacía, siempre había

un pero y había un porqué, se matizaba y se hacía más adelante... o hagámoslo de esta forma diferente a partir de la idea original o cambiamos esto, modifiquemos aquello o esperemos más adelante por lo que sea...”

(EFDM, 11' 02”)

El papel de las TIC en el CEIP La Mediterrània, que es un centro denominado como inteligente desde Conselleria d'Educació, sumado a las dotes tecnológicas de David, hacían que esta herramienta desarrollase un papel necesario e irremplazable en la aplicación de la metodología cooperativa en el aula.

Cada alumno o alumna posee un Ipad de Apple, como herramienta de trabajo, supliendo así los libros de texto en el centro. Aprovechando esto, los grupos de investigación eran frecuentes, unas veces dirigidos por el profesorado directamente, otras utilizando herramientas como las webquest. Pero en definitiva la autonomía a través de los grupos, la responsabilidad individual y grupal y el acceso a la sobreinformación y el posterior filtrado en grupo, estaban asegurados.

“Ellos cuando tenían una duda venían y la preguntaban pero siempre derivábamos. Eso se lo preguntas a tu compañero... pregunta a tu compañero, pregunta a tu compañero, pregunta a tu compañero... Les guiábamos, solo éramos guías y nosotros lo que hacíamos, era darles herramientas y guiarles para que encontrasen aquello que necesitaban”.

(EFDM, 41'20”)

Respecto a las TIC, descubrió junto a su paralelo una aplicación “QUIP”, la cual permite trabajar en grupo a través de ella, sin necesidad de quedar físicamente. Esta herramienta se convirtió en una pieza clave a la hora de hacer las “quedadas” fuera del horario escolar, ya que con un punto wifi y conectados a la misma hora, se podía trabajar en grupo de forma totalmente virtual. Otro recurso muy utilizado con las TIC fue el KAHOOT, que bien diseñado, se utilizaba a modo de Juego Concurso de De Vries, con el que se hacía un concurso a través de la pizarra digital y las tabletas, que a su vez servía de evaluación de los contenidos aprendidos. Como éstos, David utilizó

muchísimas App's que facilitaban el trabajo en grupo cooperativo. Según afirma, sin las TIC, el trabajo cooperativo que se consiguió, no hubiese sido el mismo.

El alumnado con NEAE (TEA), al igual que para el resto del alumnado, David y su compañero, planificaban las sesiones en las que siempre hubiese un punto en común en el que compartir y sentirse parte activa e implicada en los grupos.

“...cuando hicisteis las bolitas de plastilina era uno más, no había diferencia, incluso podía estar a nivel de los otros salvando las diferencias. Cuando hacíais agrupaciones, era su nivel, podía hacer lo mismo que los demás, dentro de sus capacidades”.

(EFDM, 30' 38")

Respecto a la evaluación, utilizaba las rúbricas porque le permitía poder profundizar en aspectos del trabajo del alumnado que no eran cuantificables tan sólo con un valor numérico, sin una aclaración razonada.

El presente curso escolar, y respecto a la relación con el profesorado actual, reconoce estar solo en materia de aprendizaje cooperativo, lo cual, y a pesar de la intención de aplicar de nuevo el AC, le frena el no poder compartir experiencias con sus iguales.

Por último, como metodología de aula, la recomendaría a cualquier maestro, ya que permite el desarrollo del alumnado a todos los niveles. Como crítica, el alcanzar los contenidos mínimos del curso en el que se imparte, es mucho más lento. Si se suma la presión sobre el maestro para alcanzar esos contenidos, relata que, se debe tener un control del tiempo y de las actividades muy exhaustivo si se quiere aplicar la metodología con éxito.

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa_____

“Trabajamos valores, trabajábamos la empatía, trabajábamos cosas que nos hacen hacer más personas el día de mañana.”

(EFDM, 45'22")

David, contempla el aprendizaje cooperativo más como una herramienta que posibilita la formación holística del alumnado, que como una innovación. No entiende

que sea como una moda, pero sí que hoy en día está más en boca de todos. Reconoce que hay mucho profesorado que aplica técnicas puntuales basadas en aprendizaje cooperativo, pero sin una fundamentación teórica. Incluso sin saber que lo están haciendo. Considera que en términos de una aplicación consciente realmente metódica, fundamentada y estable, son muy pocos los docentes que la aplican.

David cuando aplicaba la metodología cooperativa, lo hace con la mirada puesta en la repercusión social de su alumnado, a desarrollar sus competencias personales y sus recursos personales individuales y grupales.

“...la idea es espabilarles [...] A veces teníamos alumnos en clase que salían de excursión y se ponen a llorar porque no porque no tenían el pijama que tocaba... o tenías gente en clase que creías que no funcionaban y fuera [...] ahí van mejor. Tenías que buscar ese equilibrio de la clase y dar las herramientas para que pudiesen crecer ellos como personas...”

(EFD, 1h 05' 57'')

David entiende el aprendizaje cooperativo no sólo como una herramienta de interacción entre el alumnado, sino también como una herramienta de interacción escuela-contexto social. Recuerda los talleres de educación vial como las salidas en bicicleta por Orpesa con la policía local, el teatro en inglés anual en el espai cultural, los talleres con el museo Naturiscope, la marea azul en navidad, la carrera solidaria o las visitas a la residencia de la tercera edad de Orpesa. Una actividad que recuerda con especial afecto son las acampadas anuales, en las que un viernes del mes de mayo por la noche, todo el ciclo con sus maestros y maestras, cenan barbacoa en el colegio, se realizan juegos cooperativos nocturnos y se pasa la noche en el gimnasio. Los vínculos de grupo que se generan entre el alumnado y entre maestro-grupo son muy fuertes, tanto, que después de esa noche el clima del aula cambia de modo marcadamente positivo, según relata.

David propuso desde la jefatura de estudios, para el siguiente curso, uno de los programas de inclusión más importantes del centro, el cual todavía está en funcionamiento en el CEIP La Mediterrània. Ésta es el programa READ, en el cual el alumnado realiza lectura individual y grupal asistida con animales. Concretamente con una perrita llamada Lola que junto a su entrenadora y terapeuta, y en coordinación con

el profesorado, el alumnado desarrolla las habilidades de lectura y expresión mediante juegos con el animal, así como desarrollan habilidades sociales e identificación y desarrollo de las emociones

Por sus palabras, la relación con el equipo docente a nivel de curso (quinto y sexto) era excelente. Valor que remarca como muy positivo para que se implicase en la metodología cooperativa, dejándose llevar por su maestro paralelo en los inicios. Resalta como valor añadido que su tutor paralelo fuese a su vez el maestro de pedagogía terapéutica del centro, ya que así pudieron atender al alumnado con NEAE desde su propia aula de referencia, diseñando los talleres y dinámicas para que el grupo trabajase de forma realmente inclusiva.

Respecto a si encontró resistencias entre el profesorado del centro cuando aplicaban la metodología cooperativa, afirma que:

“Sí, a nuestra aula la llamaban Jumanji. Porque tú cuando entrabas en el aula estaban todos que parecía un caos, pero era un caos ordenado. Estaban todos trabajando en 4 o 6 grupos de 4 personas y hablando solamente, y trabajando ordenadamente...”

(EFDM, 1h 08' 23")

Respecto a las funciones del equipo directivo en relación a la aplicación del aprendizaje cooperativo, David, gracias a su doble visión como maestro tutor y a su vez como jefe de estudios, afirma que el papel de éste es crucial para permitir que la metodología se ponga en práctica y se fomente a nivel de centro.

“El equipo directivo es todo. Nosotros usamos la metodología y yo estaba en el equipo directivo como jefe de estudios y no estaba en contra, eso es un punto a favor, creo. Lo que pasa que en la Mediterrània estamos a favor de muchas cosas: que quieres cooperativo, pues cooperativo, qué quieres no sé qué, pues no sé qué. Allí nunca se dice que no a nada que tenga que ver con innovar y eso creo que es muy positivo. Un equipo directivo que está a favor siempre favorece más.”

(EFDM, 1h 11' 13")

Nuestro maestro, reconoce que el aprendizaje cooperativo lo lleva a su vida personal, ya que afirma que cuando una persona es maestro, lo es las 24 horas y es imposible cambiar la forma de ser cooperativa en ámbitos en que se comparte con otras personas, bien sea en el colegio, en familia o con amigos.

Todo lo realizado curricularmente en base al aprendizaje cooperativo, cuenta David, estaba completamente justificado, porque además de estar reflejado en las programaciones de aula, el sistema de evaluación alternativo por rúbricas, que permitía la inclusión de un alumno diagnosticado de TDAH, entre otros; se exponía y se aprobaba en la Comisión de Coordinación Pedagógica, para así tener el respaldo para aplicar una metodología, que si bien ya no es innovadora, todavía es la diferente.

Desarrollo profesional a partir del aprendizaje cooperativo_____

La visión de David como docente que ha experimentado el aprendizaje cooperativo, es la de que la metodología le ha ayudado a crecer como maestro y desarrollar habilidades que no tenía antes de entrar en contacto directo con ella.

En esta nueva etapa, David echa de menos la tecnología con la que estaba dotado el CEIP La Mediterrània. En esta nueva etapa, no puede aplicar el AC mediante las TIC.

Respecto a la cuestión de si cree que los demás maestros y maestras que han trabajado con él AC se han enriquecido de esa relación, además de mostrarse bromista con el tema y compara la relación entre maestros paralelos a un matrimonio; ya desde un plano pedagógico afirma que de las relaciones siempre se enriquece todo el mundo. Desde el punto de vista del diseño de las actividades y la puesta en marcha de los contenidos curriculares en ellas, cuenta que no es fácil la coordinación, pero si tenemos en cuenta que partimos desde un plano en el que lo más importante es el alumnado y la voluntad pedagógica de los maestros es la aplicación del AC, todo es bastante más fluido.

“Somos un matrimonio, profesional, pero matrimonio.”

(EFD, 1h 22' 19")

Llevando la conversación sobre las relaciones entre maestros/-as que se coordinan para trabajar aprendizaje cooperativo, ve como una condición indispensable el hecho de ser amigos.

“...más que eso, creo que si no son amigos... Tienes que ser amigo. Lo que echo en falta de mis paralelos es que no somos amigos, no como tú y yo. La amistad es el poder hacerte una cerveza más allá del trabajo, quedando fuera del cole, almorzar. Eso hace escuela. Con el paralelo de este año no estoy mal, porque no hemos discutido ni nada de eso, pero eso de “Xa! vamos a hacer una cervecilla o quedémonos hacer horas extra”, pues no. No se crea vínculo personal, no conozco a su mujer, no...”

(EFDM, 1h 25' 30")

Cabe resaltar que la relación de David con su paralelo era de amistad, la cual influye en su visión de cómo debe de ser la relación entre dos maestros que deciden iniciar y desarrollar un proceso tan complejo y a su vez ilusionante como es la aplicación de la metodología cooperativa en las aulas.

“Con esta metodología o por haber trabajado así no nos importaba quedarnos esa que estamos trabajando y decíamos: uhhh, ¿qué hora es? o quedamos alguna tarde más de las que no teníamos que quedarnos...”

(EFDM, 1h 26' 45")

La formación en aprendizaje cooperativo, David, la realiza en un primer momento desde la autoformación y desde el interés que le sugiere la metodología. Si bien es cierto que la autoformación sin orientaciones puede llegar a limitar o a no permitir que se entiendan ciertos aspectos teóricos, David cuenta con la formación que, día a día, su compañero le proporcionaba según aparecían las necesidades en el aula. No por no estar reglada, ni reconocida por instituciones como el CEFIRE, es menos valiosa, ya que David es un maestro que no se limita a escuchar y reproducir, sino que lleva el concepto del constructivismo de modo implícito, tanto en su docencia como en sus aprendizajes. Desde su propia experiencia, desde el punto de vista teórico-práctico, se cuestiona constantemente, se autoevalúa, mide los éxitos de su alumnado, contempla los

procesos cuando aplica aprendizaje cooperativo y es capaz de hacer autocrítica, siempre en pro de su alumnado.

Por lo que respecta a las resistencias que pudo encontrar a nivel de formación, destaca el tiempo, siempre limitado, la escasa posibilidad de compartir procesos en AC más allá del curso escolar, ni siquiera en el ciclo, la dificultad de poder exponer resultados o la pasividad de otros/-as docentes respecto a la metodología.

“...siempre innovar y un profesorado siempre tiene que estar al día. Puede que alguien no se sume, pero no molesta tampoco. Deja hacer, no pongas palos a la rueda.”

(EFDM, 1h 28' 30")

Aprendizaje cooperativo en comunidad y familias_____

Este maestro no puede evitar comparar las familias del colegio de Orpesa, de las de Vila-real, mostrando a las primeras como mucho más participativas en las actividades de centro y aulas. Pero a pesar de que Orpesa es un pueblo relativamente pequeño y que, por ejemplo en infantil, las visitas de familiares electricistas, policías, del ayuntamiento son continuas, en los talleres cooperativos en los que participaba, la pasividad de los familiares era mayor y no se consiguió incluirles en ellas. Otras fuentes, afirman que en la actualidad el colegio de Orpesa está en un proceso de apertura bastante estable que, a pesar de las resistencias puntuales y a su vez significativas, el proceso de apertura al pueblo parece inminente y ya es palpable.

David, no comienza su relación práctica cooperativo con familiares en la Mediterrània, ya que:

“sí, hubiese estado bien que entrase gente externa al colegio los grupos interactivos (además de los voluntarios estables). Antes de estar en la Mediterrània estuve en un colegio de Hospitalet de Llobregat y allí eran comunidad de aprendizaje. No te puedes imaginar como participaban los padres. Y ahora 7 años después están sacando frutos impresionantes. Están a la par de los resultados de los colegios de élite [...] pero son 7 años.”

(EFDM, 1h 34' 21")

Si bien es cierto, que a partir de sus palabras iniciales puede parecer que no hubo relación con las familias a nivel de aprendizaje cooperativo, con éstas se realizaron aproximaciones puntuales, que sirvieron para cohesionar el gran grupo y proporcionar una mirada externa, a su vez que hacer visible la metodología más allá del contexto del aula.

“...yo primero era muy reacio a meter las familias en el colegio, pero las experiencias que hemos tenido han sido buenas. Entonces si viene alguien me dice: vamos a probar con las familias, pues se prueba. Nunca diré que no, incluso me subiré al carro. En este colegio (actual) ya lo he iniciado de hecho he conseguido que todos los padres tengan un grupo de What’sApp, el mismo grupo de What’sApp.”

(EFD, 1h 36’ 02”)

David es un maestro que, como podemos extraer de lo relatado anteriormente, posee grandes dotes de apertura, es por ello que su experiencia con el trabajo en familias, puede llegar a ser muy fructífera.

Por último, respecto a la cuestión de si el sistema educativo actual del País Valencià, en el que se enmarca nuestra investigación está preparado para dar respuesta al aprendizaje cooperativo, David expresa que los cambios en la línea metodológica en nuestras escuelas, sólo pueden venir “desde arriba”.

“...de arriba, los cambios tienen que venir de arriba [...] es que hasta ahora nosotros sólo hemos podido cambiar cosas a nivel local, a nivel de aula, lo cambias porque tú vas a estar a gusto porque no quieres pasar por el aro, pero realmente el sistema es un sistema rígido que te hace trabajar como él dice. [...] Yo siempre he estado en muchas oposiciones, oposiciones sanas... pero luego viene un inspector y te dice no, no... esto tiene que ser así. Y ya está. Es tu inspector, es tu jefe y no vas a decirle que no lo vas a hacer, aunque sepas que es injusto y que tienes tú razón. Porque la ley dice lo que dice [...] (es) por eso que todo el mundo hace alguna trampa, incluso los inspectores saben que hacemos trampa, saben lo que estás haciendo... tontos

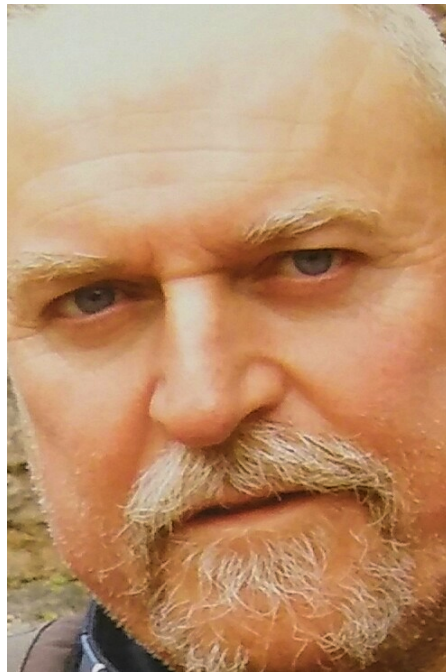
no son. O son más permisivos o menos permisivos, pero están ahí y lo saben. Tienen que venir los cambios desde arriba, si no son más difíciles. Todo el mundo quiere hacer cambios, pero, incluso a ti te habrán parado los pasos”.

(EFD, 1h 42’ 39”)

Es por todo lo relatado anteriormente que, David es un maestro formado en aprendizaje cooperativo, experimentado, ya que aplicó la metodología a lo largo de dos cursos escolares completos; y sobre todo un maestro con apertura de visión. Características que le permiten ser un docente con unas características idóneas para la aplicación de la metodología; tanto es así que, como afirma, la va a tener que retomar en su docencia, con apoyos o sin ellos, en esta nueva etapa.

RELATO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE

VICENTE ROCHER



“... (el aprendizaje cooperativo) es una metodología que permite aprender juntos a todos los maestros que pertenecen a la comunidad educativa. Pero juntos informando, trasvasando información de la gente de la calle a los alumnos, de los alumnos entre alumnos, porque las cuatro paredes de la escuela tienen que ser transparentes, porosas, para que entre toda esa información. Aquello de que en el colegio todo se aprende de los libros, es mentira [...] Dentro del aula, la comunidad educativa tiene mucho que decir. Es una metodología que permite la inclusión”.

Vicente Rocher Leche es un maestro que a sus 63 años cuenta con una amplia experiencia en materia pedagógica, no sólo por las vivencias que acumula en todos estos años de docencia, sino por un alto nivel de formación continua y constante.

Vicente es maestro desde hace más de 34 años y afirma utilizar la metodología cooperativa desde casi siempre. Llegó al aprendizaje cooperativo a partir de la experimentación en el aula, sin conocer la metodología, y en sus inicios su formación fue totalmente autodidacta.

Según relata comenzó utilizando aprendizaje cooperativo en el aula pero no de una forma sistemática, sino en asignaturas concretas como son naturales y sociales. Actualmente la sigue utilizando.

Es maestro del CRA Trescaire, con plaza en la escuela de Vilanova d'Alcolea. Ha sido director del CRA Trescaire desde su constitución en 1999 hasta este curso escolar, en el que ha vuelto a ejercer su plaza como maestro, sin cargo en el equipo directivo. Anteriormente, estuvo un curso escolar en el colegio de Moncófar y tres en les Coves de Vinromà como provisional, y el resto en Vilanova d'Alcolea.

Vicente combina el aprendizaje cooperativo con otras metodologías, y afirma seguir usándolo en la actualidad porque es muy beneficioso para el alumnado.

“...porque aquello que el alumnado investiga y descubre por sí mismo, lo recuerda con más precisión y le da las herramientas necesarias para poder extrapolar esa forma de trabajar en otras situaciones”.

(EBVR)

Vicente se define a sí mismo como un maestro ecléctico. Como maestro de una escuela rural, es cercano, considera que el aula debe estar abierta a la comunidad que la envuelve. Su propuesta de inclusión educativa, va más allá del aula, y planifica los aprendizajes en función de las necesidades del alumnado, pero también de las necesidades sociales del pueblo en el que este vive.

Vicente se ha involucrado siempre en la vida del pueblo, Vilanova, a través de los proyectos anuales que se han realizado en el CRA El Trescaire. Además de esta tarea, su forma de trabajar le ha llevado a realizar una concienciación social de cómo es la escuela y cuáles son sus funciones. Haciendo las labores de enganche entre escuela y sociedad. Vicente afirma que es bueno que la gente entre y trabaje en el colegio, porque

de esa forma aprecian el trabajo de maestros y maestras, además de evitar comentarios como que los maestros tienen demasiadas vacaciones.

“Cuando entran en el colegio y ven cómo trabajamos, ya no los hacen. Se dan cuenta que es una labor que vale la pena porque aquello que consideraban como un pasar el tiempo lo reconocen como una buena formación... hay una escala de valores, hay un todo basado en la sociedad y todo eso se pierde si no hay una conexión intergeneracional, hay que aprender de otras generaciones que nos precedieron”.

(EFVR, 4' 22")

Vicente respecto al aprendizaje cooperativo como metodología, considera que;

“...el aprendizaje cooperativo es aquel que se produce entre los mismos discentes (dirigido por sus propios intereses) trabajando en grupo, con la necesidad de ponerse de acuerdo en todas sus elecciones, forma de trabajar y de buscar la pertinente información”.

(AVR)

Vicente recomienda la utilización del AC como metodología, porque, tal y como relata, seguir el libro de texto, es muy impersonal y... aburrido.

Aprendizaje cooperativo en el aula_____

“...el aprendizaje cooperativo lo entiendo más como un proceso colectivo, junto con la comunidad educativa, que centrado exclusivamente en los alumnos y el currículo. Es cierto que la ley constriñe y de forma excesiva el marco en que puedes moverte [...] Pero sí puedo hacer que la sociedad intervenga en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela. Y eso es lo que he intentado durante todos estos años en Vilanova y en el CRA”.

(EFVR, 2' 34")

Vicente, acudió a la metodología cooperativa, para dar respuesta a las necesidades de su alumnado en el aula, con la esperanza de obtener buenos resultados.

Como docente pone más énfasis en que el alumnado sepa buscar y clasificar la información, a que reproduzca aprendizajes realizados sin sentido. En muchas ocasiones ha llegado a dejar que realicen exámenes con el libro abierto, (el libro es una herramienta más del trabajo escolar) aunque tiene claro que en la etapa de secundaria cambiará la metodología (en general) a examen escrito y aprendizaje más reglado.

Como docente experimentado, explica que también es necesario trabajar el aprendizaje memorístico, al igual que desarrollar todas las destrezas necesarias para desenvolverse en la vida.

Vicente sabe que su alumnado, en un futuro, puede ocupar un lugar importante en el pueblo, como vecinos, políticos, asociaciones... de hecho, algunos ya han llegado a serlo, y es por eso que remarca que el aprendizaje cooperativo es clave para formar el alumnado en miras de un futuro no muy lejano.

En los talleres y dinámicas cooperativas ha utilizado entre otras los grupos de investigación. El alumnado se vuelca en los grupos y abren el aula a familiares y vecinos del pueblo como una fuente más de información. Después preparan la exposición en power point y la exponen. Pero también realiza otras actividades cooperativas innovadoras, que además de desarrollar las potencialidades de su alumnado, le permiten conocerlo mejor.

“Nosotros hacemos cada día lo que hemos quedado en llamar la “llibreta bellugadissa”, una especie de cuaderno de rotación que cada día cambia de mano y cada uno escribe sobre temas diferentes y montando su propio discurso. Por ejemplo, respondiendo a qué pasaría si... Y cada uno escribe una historia. Esta historia, cada vez que tenemos lengua valenciana, la leemos, la analizamos”.

(EFVR, 45'20")

Por su experiencia de aula en primaria, Vicente explica que hay contenidos que aparecen en el currículum ordinario, que al alumnado, por su edad cronológica les

cuesta mucho retener. Su propuesta es saber dosificarlos, porque si se presentan en el momento oportuno, los asimilarán de forma rápida y eficaz.

Por ello, reconoce que no siempre ha seguido el currículum ordinario al pie de la letra, incluso, relata que ha presentado programaciones a inspección educativa que no se correspondían con la realidad de lo que se estaba trabajando en el aula.

Como docente, mediante las dinámicas y talleres que realiza, siempre vuelve a retomar contenidos de cursos anteriores, ya que según están secuenciados por años y cursos escolares, el alumnado los olvida si no se retoman.

Una apreciación de Vicente sobre el sistema de evaluación: este, mediante notas numéricas, obliga a encorsetar y etiquetar al alumnado en una nota, la cual es antagónica a su propuesta de trabajo basado en aprendizaje cooperativo.

Cuando Vicente planifica las actividades basadas en los proyectos de trabajo anuales, siempre lo hace junto a todo el claustro del CRA y desde un planteamiento de aprendizaje cooperativo. Tal y como relata, en la aplicación del currículum en aula, es otra cosa. Cada maestro utiliza la metodología o metodologías que más le convienen. Respecto a las resistencias del alumnado cuando utiliza aprendizaje cooperativo en el trabajo de aula:

“...al contrario, la metodología crea facilidades y ellos lo perciben pero no pueden explicarlo. Solamente tienen conciencia de ello cuando se han hecho mayores, cuando ya tienen pasado. [...] a veces me he sentado yo con ex alumnos [...] si alguna vez experimentas esto, verás que te quedas patidifuso con aquello que recuerdan y que probablemente tu no te habías dado cuenta. Ahora hay mil enfoques psicopedagógicos para realizar una buena metodología pero casi todos ellos no descubren nada, muchas veces son nuevas palabrejas para definir las metodologías de siempre”.

(EFVR, 53’ 44”)

Para nuestro docente el maestro debe ser imparcial, justo y motivador para el alumnado. Por eso propone que la figura del maestro ha de ser de autoridad y no autoritaria. Ser una autoridad significa haberse ganado el respeto del alumnado por tu propio comportamiento con ellos. Esto ayuda a proporcionar modelos de actuación que, en definitiva, el alumnado va a imitar si le han parecido justos.

Respecto al alumnado con NEAE que tiene y ha tenido en el aula, propone que no se le debe sacar del aula, ya que todo el alumnado debe estar atendido desde el aula ordinaria; porque al alumnado con NEAE debe ser conocido por todos, y sobre todo, respetado por todos. Enfatiza que es deber del maestro, hacer que esto sea así. Vicente asegura que permanecer en el aula ordinaria favorece al alumnado con NEAE.

La metodología cooperativa, según relata, proporciona autonomía al alumnado. Esta es necesaria y le va a permitir desenvolverse en el aula con mayor facilidad.

Para Vicente, lo más necesario es que el alumnado acabe la etapa de primaria con unas habilidades sociales básicas y unos conocimientos adquiridos como son las operaciones básicas o la adquisición de la lectoescritura.

Respecto al diseño de las actividades basadas en la metodología cooperativa, nuestro docente las planifica y planifica la intervención del alumnado, por su experiencia, por las sorpresas del día a día, se siente motivado para fomentar el aprendizaje por descubrimiento y desarrollar la lógica en su alumnado.

Respecto a la evaluación de las actividades cooperativas que realiza:

“...yo les pregunto: de acuerdo con lo que tú crees que has trabajado y estudiado ponte una nota. Y ellos se ponen una nota, porque como somos pocos me da tiempo a preguntar a todos. Yo tengo 11 entre cuarto, quinto y sexto. Esto es Finlandia. [...] tenemos unos ítems preparados [...] son rúbricas de evaluación [...] yo todo lo evaluó con rúbricas”.

(EFVR, 1h 01' 10")

La visión global de Vicente, no se puede entender sin su perspectiva de;

Aprendizaje cooperativo como innovación educativa_____

Vicente respecto al carácter innovador del aprendizaje cooperativo, afirma que es una metodología;

“...transgresora... mejor la definiría como crítica. Es decir procuramos que con nuestros proyectos el alumnado se cuestione su realidad vital. Fomentamos que haya un sentimiento de comarca, que se estructuren

nuestros municipios, que se coordinen para mejorar todos a la vez. Esto puede ser transgresor en el sentido de que toda estructura crítica plantea cuestiones que molestan al poder inmovilista”.

(EFVR, 1h 04’ 02”)

Todos los planteamientos cooperativos que planifica Vicente para su alumnado, tienen una visión de futuro. Fomentada en los valores críticos, para formar personas íntegras, capaces de vivir en sociedad con normalidad. Para ello basa su docencia en un planteamiento holístico, en el que se forme al alumnado como personas íntegras.

En su trayectoria como maestro que ha aplicado la metodología cooperativa, se ha encontrado con resistencias en la aplicación de la metodología por parte de algunos maestros o maestras. Pero en un colegio tan inclusivo como es el CRA Trescaire, según relata, es difícil salirse de la línea metodológica, por lo que toda o todo docente nuevo se engancha a los proyectos cooperativos. Reconoce que no es lo mismo participar que estar convencido y explica que no es comparable a los tiempos en los que la línea pedagógica no estaba implantada desde el centro, sino que surgía individualmente de los propios docentes.

Los proyectos que plantea, siempre son anuales, pero afirma que deben tener continuidad en los años, para que se cree esa concienciación de escuela abierta al entorno; y a su vez, éste tenga en cuenta a la escuela.

Recuerda con cariño un proyecto en especial, “Hola la nostra escola”. Consistía en que diferentes generaciones iban al colegio a contar diferentes experiencias. Después editaron el libro de este proyecto, “Hola la nostra escola”. En él, aparecen personas que ya no viven, lo cual lo carga de emotividad. El volumen incorpora un DVD con un pequeño resumen de todo y toda la gente que había participado tanto de Benlloc, como de la Pobla, como de la Torre, como de Vilanova. Gente que había nacido en los años 20, años 30, explicaban que hacían al colegio, que asignaturas tenían, que canciones cantaban y reproducíamos sus juegos y contaban su vida, sus vivencias en el colegio como que no les dejaban hablar valenciano, hacerles ir a la iglesia, o que sólo tejían las mujeres. Desde ahí hasta los años 90, incluyendo al alumnado recién llegado porque, como afirma, tenían también derecho a expresarse.

“Pero no queríamos hacer “el Día del Inmigrante” puesto que ellos precisamente lo que quieren es pasar desapercibidos, tener el mismo trato que los demás, sin significarles. Venían, explicaban las vivencias en su país de la misma forma que lo pueda explicar uno de aquí. Gente de Bulgaria, de Rumanía, de Marruecos... participaron en este proyecto mencionado...”

EBF Vicente Rocher (14’ 50”)

La clave del éxito de los proyectos es, además de la constancia, la cristalización en un producto final palpable, tangible, que dé difusión y pueda llegar más allá del aula. Reconoce que es caro, ocupa tiempo y esfuerzos, pero sólo con un planteamiento realmente cooperativo, en este caso a nivel comunitario de escuela y comarca, se puede llevar a cabo.

Un aspecto que considera innovador en AC, es la disposición de su aula. Afirma haberla roto, y no lo suficiente, según cuenta. En su trayectoria ha llegado a poner un sofá y una mesa redonda para leer en su aula. Cambios observados con cierta estupefacción en alguna visita del inspector, relata.

El secreto de tantos años de aplicación de la metodología cooperativa pasa por la implicación del equipo directivo. Vicente cree profundamente que el equipo directivo es clave para la aplicación del aprendizaje cooperativo en el centro escolar. Como director del CRA, reconoce que nunca lo ha impuesto, sino que ha realizado el papel de impulsor y motivador del claustro de maestros para que se impliquen en la metodología.

No podríamos entender su perspectiva sobre el AC, sin profundizar en su;

Desarrollo profesional a partir del aprendizaje cooperativo_____

Vicente afirma haber crecido como docente durante toda su vida, y en parte es por la aplicación de la metodología cooperativa y su forma de entender la escuela y las relaciones que allí se dan entre alumnado-docentes-comunidad.

Reconoce ser feliz en el aula, porque a partir de su experiencia, sabe que con los años el alumnado recuerda las experiencias vividas. Además, cuenta que su clave reside en la motivación por realizar un trabajo que realmente le gusta.

El aprendizaje cooperativo ha marcado la trayectoria de nuestro docente, pero también reconoce haber sido siempre una persona cooperativa. Es por eso que se acercó a la metodología de una forma natural, porque era la forma en la que entendía la educación y, de alguna manera, su forma de entender la vida.

Respecto a su labor docente enmarcada en el aprendizaje cooperativo, se define:

“...me ha gustado mucho llevar la iniciativa, sin imponerla, en algunas cosas y si tú expones los argumentos y convences a una serie de gente y te propones tirar un poco del carro y hay gente que te sigue por convicción y otros porque les conviene, pues consigues llegar a metas...”

(EFVR, 1h 10’ 20”)

Como docente, nunca se ha cerrado a conocer nuevas metodologías o experiencias. Pero afirma que los maestros todavía estamos muy recelosos de nuestras aulas, sin compartir ni buscar lo diferente. Propone que los maestros podamos entrar en las aulas los unos de los otros, para poder hacer crítica constructiva y a su vez aprovechar las ideas que, según afirma, todos los docentes tienen. Esto no pudo conseguirse. Otra pequeña frustración como director es que no consiguió que el claustro hiciera autoformación, mediante talleres, exponiendo unos a otros aquellas microestrategias que utiliza y así enriquecer al propio claustro. Relata que es una tarea que le ha resultado imposible, entre otras cosas, porque en la época inicial del CRA eran 9 docentes, amigos y compenetrados, y actualmente sobrepasan los 30. A mayor número, más difícil la coordinación.

“...un grupito teníamos por costumbre el lunes de Magdalena, que aquí es fiesta [...] ese lunes teníamos por costumbre ir a visitar colegios que destacaban por algún motivo y que había visto en alguna publicación de cuadernos de Pedagogía... les llamaba por teléfono e íbamos a visitarlo. [...] En una ocasión fuimos al CRA de Ariño, fueron muy amables, el director José Antonio Blesa y los otros maestros nos enseñaron cómo funcionaban con las tablets, sin libros de texto y conectada toda la clase”.

(EFVR, 11’ 32”)

Profesionalmente, se ha implicado en el CRA desde su llegada. Comenta con sentido del humor que, a nivel de comarca, los pueblos eran rivales y gracias a la labor del colegio como CRA y las actividades conjuntas que hemos hecho, la comarca ha ido tomando forma hasta verse como un todo que se necesita para subsistir. Aunque, para ser sinceros, hay que decir que las ancestrales rivalidades entre pueblos cercanos han sido eliminadas más por las discotecas y las fiestas que por nuestra labor.

Pero no siempre ha sido todo tan dulce para nuestro docente. Relata, que en sus primeros años, el tener juntos alumnos de diferentes edades le dificultaba enormemente dar sus clases, no encontraba la forma, la metodología adecuada hasta que realizó la lectura, e investigó a un maestro de la República que se llamaba Ramón Ramia. Ese maestro estuvo ejerciendo en les Coves y tiene una calle a su nombre. Casualmente cuando estuvo de maestro en su pueblo, les Coves, era Vicente el que llevaba la biblioteca del colegio. El hijo de Ramón Ramia quiso donar toda la documentación que conservaba de su padre.

“Vino un día y nos dijo: ¿con esto qué hago? ¿lo tiro u os lo quedáis? lo tengo en casa y no lo quiero para nada. Claro que lo quiero, dije, lo vamos a dejar aquí. Empecé a leer, a mirar, a mirar, a mirar... vi que trabajaba con los centros de interés de Decroly. Vi que era un seguidor de Pestalozzi, de Ferrer i Guardia... [...] aquello me empezó a interesar. Me enfrasqué a leer todo lo que hacía, cómo lo trabajaba y ...me entusiasmó. Y me dije: eso es lo que tengo que hacer. Ya lo tengo claro”.

(EFVR, 32' 16")

Vicente ha llevado a cabo la metodología cooperativa a la comunidad, por eso cobra especial relevancia su visión de;

Aprendizaje cooperativo en comunidad y familias_____

Vicente siempre ha contado con las familias y el pueblo en general para la realización de sus proyectos y de los talleres y dinámicas cooperativas en el aula.

Como proyectos anuales comarcales, reconoce que a nivel de colegio, la comarca siempre ha sido su “piedra angular”, su eje vertebrador, que motivaba los proyectos, y a

quien se le devolvía el esfuerzo de participación en la escuela en forma de proyecto cultural.

“La gente que ha entrado en nuestros colegios a participar y a contarnos cosas siempre ha sido aportando información de nuestras costumbres, de nuestra comarca, [...] todo eso sí que ha creado una comunión, ya lo creo. [...] En un futuro, esos críos dejarán de serlo y serán los que gobiernen, como ya está ocurriendo, y su visión crítica [...] (hará) se unan como comarca porque tienen un sistema de trabajo comunitario de comarca, yo ya lo he podido constatar, ya lo creo que lo hacen [...] (y el aprendizaje cooperativo) es la base de todo eso”.

(EFVR, 1h 14' 37")

Como curiosidad, relató que uno de los proyectos en que el CRA se embarcó (“100 contes, llegendes i anècdotes”) llegó a las manos de Joaquim Dolz (de Morella), catedrático de didáctica de las lenguas y formación del profesorado, presidente suizo de la asociación internacional de la investigación de la didáctica del francés, el cual les mandó una carta desde Ginebra felicitando alumnos, profesores y vecinos del CRA por la recopilación de todos estos cuentos tradicionales, de transmisión oral... “el vostre llibre està destinat a ser un exemple, jo diria una peça clau, de com mobilitzar un conjunt d'escoles per un projecte integrat de didàctica de les llengües”.

La visión comunitaria de Vicente ha facilitado que los pueblos en los que hay un colegio que pertenezca al CRA Trescaire, sean referentes a nivel educativo y social. Porque la escuela es la base de toda sociedad, y ésta lo es de su comarca.

En lo referente a si el País Valencià en materia de política educativa está preparado para asumir una metodología como es la cooperativa, en sus aulas, afirma;

“...bueno, cuando trabajas en silencio no tienes que romper muchas cosas. Por lo menos a nivel administrativo. Yo he encontrado personas que estaban dentro de la administración que les he contado lo que hacíamos y les ha parecido muy bien y también al revés. [...] Ir por libre siempre ha

molestado a todo el mundo. Si los resultados académicos acompañan, si los niños aprenden y sacan buenas notas, pues nadie se mueve”.

(EFVR, 1h 23’ 39”)

La visión de nuestro maestro sobre cómo debe participar la escuela en la sociedad a la que pertenece, está ligada directamente al aprendizaje cooperativo. Y sin que suene exagerado, con su ilusión ha guiado al CRA Trescaire a ser uno de los motores culturales de la comarca a la que pertenece Benlloc, el pueblo de quien redacta estas líneas, haciendo que la comarca de la Plana de l’Arc esté cada vez más vertebrada. Gracias a los pilares sociales que la escuela ha creado, se ha llegado a lo que es ahora, una zona rural, autónoma e independiente, que basa su autogestión en la horizontalidad en las relaciones de sus gentes.



4.2 ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS RELATOS BIOGRÁFICOS. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO MOTOR DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, A PARTIR DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.

En la medida en que se reducen las barreras que actúan como mecanismos de exclusión social, se puede contribuir a la generación de prácticas conducentes a la inclusión social.

(Moriña, 2008, p. 669)

A través de los 14 relatos biográficos de las maestras y maestros participantes en este estudio, podemos conocer en primera persona como son en el ámbito docente, sin dejar de lado el personal y humano; así como cuáles son las claves que les han permitido llegar a trabajar de la forma en que lo hacen.

A continuación vamos a analizar transversalmente los relatos para poder hacer una lectura crítica de los mismos, así como una lectura paralela de aquello que reflejan. Comparándolos y discutiéndolos con las aportaciones que algunos autores relevantes han escrito en relación a la temática de este relato; con el fin de clarificar la posición de éstos frente a las teorías, e incentivar nuevas metas de investigación a partir de los mismos.

Esta parte del trabajo sigue unos bloques de contenido en torno a los apartados en los que se divide la estructura de los relatos: aprendizaje cooperativo en el aula, aprendizaje cooperativo como innovación educativa, desarrollo profesional a partir del aprendizaje cooperativo, aprendizaje cooperativo en comunidad y familias, y adecuación de la normativa vigente del País Valencià para asumir la perspectiva del AC en el contexto escolar.

En primer lugar, se comparan las 14 visiones con el fin de establecer coincidencias y discrepancias, que nos permitan conocer cada historia de vida como elemento independiente, con autenticidad propia. En segundo lugar, no se pretende realizar generalizaciones, sino dar a conocer la labor docente de las y los maestros a partir de sus propuestas transformadoras (Valdés, Coll, y Falsafi, 2016). En tercer lugar,

se tienen en cuenta todos los aspectos del contexto (aula, centros educativos, personas que trabajan con ellas y ellos, alumnado...), sin los cuales no tendría consistencia su discurso, ni el consecuente relato. Y en cuarto lugar, y siguiendo las indicaciones naturalistas de Guba (1983), se han tenido en cuenta los posibles peligros de prejuicios y predisposiciones del investigador; por eso se ha trasladado el peso de la neutralidad a los datos extraídos de la voz de los participantes, a través de los auto-informes, las entrevistas iniciales y las entrevistas en profundidad. Datos que aunque subjetivos por parte de los informantes, han permitido mantener al investigador en una posición totalmente objetiva.

El resultado final de la investigación son los 14 relatos biográficos que analizaremos según los bloques de contenido antes enumerados a partir de aquello que cuentan David, G., David M., Diego N., Fabián A., Francisco G., Francisco P., Manolo R., M. Àngels A., M. Àngels, E., Patricia B., Rosa M., Santiago M., Santiago T., y Vicente R. Una visión detallada de sus experiencias que puede que enlacen con y den respuesta, o no, a las dificultades, sufrimientos, placeres y/o necesidades del lector o lectora. Su subjetividad como reflejo de lo que ocurre en sus aulas (Quiroga, 2017) a partir de la aplicación del AC, es el objeto de estudio.

4.2.1 APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA

A partir de los relatos extraemos que el **aprendizaje cooperativo** se ha aplicado de forma sistemática en el aula por cada maestro o maestra participante, independientemente de si lo aplica o ya no lo aplica en la actualidad. Cada maestro o maestra, en su aplicación, lo fomenta y lo conceptualiza como una experiencia significativa para su alumnado, para sí misma/-o y para el resto de agentes externos que colaboran en el aula, para lograr beneficios comunes, haciendo de las aulas una comunidad en la que interaccionan dichos agentes.

Creemos oportuno mostrar una Tabla que muestre cuándo tuvo cada maestro o maestra el primer contacto con el AC y cuáles fueron sus motivos.

TABLA 6

Motivos que llevan a los 14 maestros y maestras a aplicar AC en su aula

Participante	Primer contacto y motivos
--------------	---------------------------

<i>1. Manolo Rodríguez</i>	<i>Desde hace más de 15 años, por ser una metodología que permite aprender mucho más que contenidos</i>
<i>2. Fabián Aragón</i>	<i>Hace más de 15 años, desde que la descubrió cuando formaba parte del Departamento de Orientación en el IES Bovalar, para dar respuesta a las necesidades de su alumnado</i>
<i>3. Patricia Bort</i>	<i>En 2011, por ser una herramienta de inclusión que permite globalizar los aprendizajes</i>
<i>4. Francisco Pallarés</i>	<i>Desde hace siete cursos, por la gran cantidad de valores y actitudes que aporta el AC para la vida</i>
<i>5. David González</i>	<i>En 2011, por ser una herramienta potente para atender a la diversidad</i>
<i>6. M. Àngels Escuriola</i>	<i>En 2001, coincidiendo con su llegada al CRA Trescaire, por ser una metodología que permite fomentar los aprendizajes a nivel educativo y social</i>
<i>7. Santiago Traver</i>	<i>Desde que conoció el programa CA/AC, por la necesidad del alumnado en adquirir la competencia cooperativa</i>
<i>8. Diego Noel</i>	<i>Más de 10 años, cuando comenzó a formar parte del CRA Trescaire, por la influencia de la orientación pedagógica del centro en su comarca</i>
<i>9. Rosa Mor</i>	<i>Hace 4 cursos, cuando trabajó en un colegio donde se aplicaba por las características del alumnado</i>
<i>10. M. Àngels Albuixech</i>	<i>Hace varios años, en el colegio de Pinedo. Por las necesidades de su alumnado y la línea pedagógica de su centro</i>
<i>11. Francisco García</i>	<i>En 2005, por sus efectos beneficiosos y por la necesidad del trabajo en equipo de cara al futuro</i>
<i>12. Santiago Monforte</i>	<i>Desde que conoció el Proyecto L.O.V.A, la aplica con su alumnado por ser una metodología real y práctica para el alumnado</i>
<i>13. David Mateu</i>	<i>En el curso 2014, ante la necesidad de la metodología para dar respuesta a un alumnado que la necesitaba</i>
<i>14. Vicente Rocher</i>	<i>Desde hace más de 30 años, por ser muy gratificante para el alumnado</i>

Para Pujolàs (2008) estructurar de forma cooperativa la clase, supone intervenir sobre todo el grupo para que poco a poco se convierta en una pequeña comunidad de aprendizaje. De los relatos se extrae que los y las maestras, en este sentido, intentan que los y las alumnas se interesen los unos con los otros a partir de la ayuda mutua (Torrego y Negro, 2012). Siguiendo a Pujolàs (2008), mediante el aprendizaje cooperativo se consigue que el alumnado no se convierta en sujetos pasivos, súbditos, sino personas íntegras y ciudadanos. Esta metodología engloba un conjunto de habilidades sociales y actitudes (Guinea, 2017) que se deberían aprender desde el ámbito curricular. Se debe enseñar al alumnado a trabajar cooperativamente. Cuanto más sepan compartir, aprender juntos (Gavilán y Alario, 2010), más fácil será poder sacar el máximo rendimiento académico y personal del alumnado. Encontramos referencias respecto a esta afirmación, en todos los discursos de nuestros docentes.

“Entre todos y todas siempre podremos ser mejores, siempre podremos aprender más, porque lo que una persona no ve, lo puede ver otra, a lo que una persona no llega, otra sí, y por tanto, entre todos podremos aprender más, llegar más lejos. Por tanto, creo que el aprendizaje cooperativo, a la vez que es una metodología que nos ayuda a aprender, también es una idea de vida”.

(AFP)

En el trabajo de aula, Manolo Rodríguez, Fabián Aragón, David González o Santiago Traver, hacen referencia a las estructuras cooperativas en el trabajo con su alumnado.

“...hemos hecho de todo: los grupos, los roles en los grupos, las habilidades que tienen a la hora de hacer actividades y trabajos... ya saben cómo se trabaja en grupo. Hemos trabajado estructuras simples en cualquier área, les gusta hacer los proyectos de trabajo, hacer investigaciones. Ya va fluyendo. Al principio siempre es todo muy monótono, muy justo, pero poco a poco van sacando la creatividad”.

(EFMR, 4' 51")

Kagan (1999) propone el modelo de estructuras cooperativas en el que los elementos básicos de un equipo de aprendizaje cooperativo son la interdependencia

positiva, la responsabilidad individual, la participación igualitaria y la interacción simultánea. Sin ellos no se puede dar una relación igualitaria basada en la cooperación. La totalidad de nuestros maestros y maestras se basa en la participación igualitaria que garantice la participación de todos los miembros de un equipo cuando aplican AC, desde la heterogeneidad, evitando la homogeneidad o la casualidad (La Prova, 2017).

“...con el resto del grupo, el alumno con TEA, tiene una interacción directa, aunque sea con todas sus ayudas. Eso es una inclusión bestial porque el niño también participa a su manera y todo el mundo lo conoce desde que tenía 3 años.”

(EFPB, 28' 57'')

También en la interacción simultánea, y en una interacción entre iguales cara a cara que les permita obtener una percepción positiva del propio proceso de aprendizaje, de los otros y otras, y de sí mismos aumentando su autoestima a partir de la interacción y de la visión de las competencias propias y de los demás.

Los maestros y maestras coinciden en ciertas ventajas e inconvenientes del trabajo cooperativo en el aula. Para ello lo resumiremos en la siguiente tabla, de elaboración propia, a partir del trabajo de Johnson, Johnson y Holubec (1999).

TABLA 7

Ventajas e inconvenientes del trabajo cooperativo en el aula

Ventajas	Inconvenientes
1. <i>Mejora del rendimiento académico</i> (David González, Fabián Aragón)	1. <i>Curriculum cerrado e inflexible</i> (Diego Noel, Francisco García)
2. <i>Desarrollo de las habilidades sociales</i> (Santiago Traver, Francisco García)	2. <i>Resultados no son inmediatos</i> (Francisco Pallarés, David, González)
3. <i>Mejora de la convivencia en el aula</i> (Francisco Pallarés, M. Àngels Escuriola)	3. <i>Surgen conflictos inesperados a los que hay que hacer frente</i> (Rosa Mor, M. Àngels Albuixech)
4. <i>Interdependencia positiva</i> (Santiago Traver, Manolo Rodríguez)	4. <i>Necesidad de entrenar las habilidades cooperativas previamente al trabajo cooperativo, sino éste no es efectivo</i> (Patricia Bort, Santiago Monforte)

5. Desarrollo profesional docente

(Manolo Rodríguez, Patricia Bort)

5. Planificación exhaustiva

(Vicente Rocher, Manolo Rodríguez)

Muchas maestras y maestros, como Diego Noel, Rosa Mor o M. Àngels Albuixech desde su aula proponen un trabajo cooperativo en el que se trabaja mediante la discusión como herramienta de crecimiento del alumnado.

“...a veces, yo tenía una perspectiva y después de hacer preguntas, las respuestas nunca son las que esperas, suelen superar mis expectativas. Y dices, ostras, pues tiene razón y además le dan vueltas a todo y le dan otro punto de vista que tú, a lo mejor no. Eso me ha pasado muchísimas veces.”

(EFMA, 52' 09")

Y no sólo como herramienta de crecimiento del alumnado, sino también de crecimiento profesional docente, como afirma Santiago Monforte:

“...sí, por supuesto, sí, sí, absolutamente. Nosotros llevamos 10 años reflexionando sobre qué es lo que pueden hacer los alumnos, que es lo que pueden hacer los maestros, cuál es el límite. Y a veces tenemos problemas de visiones diferentes [...] Puntos de vista diferentes [...] el diálogo te hace crecer”.

(EFSM, 1h 07' 18")

Para Vallejo (2008) los procesos comunicativos basados en el diálogo y la discusión tienen gran relevancia. Volviendo al trabajo con el alumnado, Diego Noel, Fabián Aragón o Manolo Rodríguez, llevan este proceso de diálogo a la asamblea de aula, realizada una vez por semana por norma general y de forma puntual si surge algún contratiempo.

“casi todos los días la hacíamos cuando venía bien y cuando se necesitaba. Había días que funcionaba tan bien y cundía tanto el trabajo que a las 16:30 les decía: a guardar, poníamos música o hablábamos, nos salíamos al patio o al huerto.

(EFDN, 1h 07' 04")

Para favorecer estos procesos dialógicos los maestros y maestras no muestran un rol pasivo dentro del aula, sino que están obligados y obligadas a intervenir con tal de establecer un orden dentro de ella (Rué, 1991). Para fomentar esta igualdad y cooperación el maestro o maestra debe ejercer el papel de mediador, para poder resolver los conflictos que puedan surgir, como es el caso de la resolución de conflictos que relata David Mateu. Ferreiro (2006) también plantea una forma diferente de relacionarse maestras y maestros con alumnado en el proceso de aprender de éste, basada en la mediación. Nuestras maestras y maestros, en materia cooperativa, en su aula se muestran como docentes que favorecen el aprendizaje de su alumnado y estimulan el desarrollo de sus potencialidades. Todas y todos, en su totalidad utilizan o han utilizado la mediación (Herrera, 2017), de la que también hacen su análisis Lacuesta y Traver (2018) más enfocada a los programas de mediación. Estos son la reciprocidad a favor de un aprendizaje entre docente y su alumnado. La intencionalidad, es saber qué se quiere lograr en cada momento, presentando al alumnado actividades claras que no lleven al error y la confusión. El significado, para que el alumnado encuentre sentido a las tareas, haciéndolas suyas. La trascendencia, creando necesidades que lleven a nuevas inquietudes que muevan a acciones posteriores. Por último, la regulación de la impulsividad, la cual significa pensar antes de actuar. En este sentido el docente debe mostrarse como un maestro paciente y reflexivo. Traver y Rodríguez (2011) proponen los cuadernos de trabajo como herramienta cooperativa que favorecen la mediación en la interacción social del alumnado. Encontramos en el discurso de Vicente Rocher o Santiago Monforte referencias a los cuadernos de trabajo de su alumnado. Es este último, quien relata que los utiliza para estructurar y organizar las tareas de su alumnado en base al trabajo cooperativo.

“en el diario que tienen personal, cuando escriben sus sensaciones, sus conflictos, no importa la ortografía porque están hablando de una libreta funcional que no nos evalúa la parte ortográfica, sino la parte de contenido”.

(EFSM, 53'12”)

Todas y todos se preocupan en crear un buen clima de aula (Pujolàs, 2008; 2014), un ambiente favorable para aprender en la que el trabajo en equipo sea y un recurso y a su vez haya una buena cohesión de grupo (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013). Ferreiro (2006) describe por una parte, este ambiente como un espacio en el que el

alumnado se sienta bien, reuniendo todas las condiciones físicas favorables como es la ventilación, iluminación, limpieza, orden, incluso el olor. Así como también el mobiliario y su disposición. Y por otra, como el trato que merece el alumnado. Además de esto que describe este autor, nuestros 14 maestros y maestras en el momento de la aplicación del AC introducen un componente imprescindible en toda relación que exija una implicación a nivel personal e intelectual, el afecto (Rojas, 2017).

“Es mucho más dinámico, mucho más lúdico y mucho más flexible. Todo esto crea un ambiente muy positivo y se trabaja mucho más y mejor. Cuando tú tienes un ambiente más flexible y si tienes un ambiente positivo en el aula se trabaja mucho mejor. Siempre intento crear ese clima de aula, siempre, siempre.”

(EFMA, 1h 05' 55")

Todos y todas introducen o han colaborado con personas externas al aula que les permiten dotar de riqueza discursiva los aprendizajes que allí se generan, son de especial mención los talleres de cocina cooperativa que relata Patricia Bort donde cada semana un familiar de su alumnado, amigos o amigas o cocineros de la zona eran “el o la cocinera invitada”. En referencia al ambiente favorable, la mayoría introducen las TIC como herramienta de trabajo cooperativo, de forma habitual. Esta herramienta, permite acercarse al alumnado mediante el lenguaje que hoy en día alumnos y alumnas más manejan de forma habitual, el lenguaje virtual. Con estas actuaciones se permite romper las barreras imaginarias que históricamente ha habido entre docente y alumnado para crear una vinculación directa entre ambos.

“Siempre buscábamos a alguien de la comunidad educativa tanto familiar como amigo un familiar nuestro, como alguien de algún restaurante, o algún cocinero profesional [...] De ahí escogíamos una receta y cuando venía el invitado [...] lo trabajábamos con una webquest que hacíamos los maestros [...] Ya estaba preparada y era su guía”.

(EFPB, 22'50")

Dentro de la subjetividad del discurso, a través del aprendizaje cooperativo, todos nuestros maestros y maestras se sitúan en una posición cuestionadora de la realidad, combatiendo los discursos orales que generan desigualdad, para así crear un aula no excluyente, un aula inclusiva (Pujolàs, 2012). Este discurso crítico desvela la

posición moral y ética de cada uno/-a, cuando aplican aprendizaje cooperativo en su aula, como agente de cambio solidario con las necesidades que lo promueven.

En cuanto a la evaluación, la totalidad de los y las maestras coinciden en la necesidad de formar al alumnado para que a partir de la autoevaluación y la co-evaluación, puedan mejorar y superarse día a día.

“Estos alumnos saben evaluarse. Eso es muy importante”.

(EFFA, 27’ 33”)

Como punto final de este apartado, debemos remarcar que los maestros y maestras que ya no aplican aprendizaje cooperativo en la actualidad, no lo han abandonado por el ambiente del aula. Tan sólo una maestra, Rosa Mor, afirma no aplicarlo por las dificultades de comportamiento que presenta su alumnado, pero sumado a no sentirse acompañada por parte de compañeros y compañeras, y dinámicas establecidas en el centro.

“Yo sé que se aburren ¡ay! otra vez a hacer lo mismo, pero es cambiar a una dinámica cooperativa y son incapaces de trabajar juntos, por tanto este año ha sido imposible. Y el año que viene después de trabajar todo el año juntos, creo que ya podremos empezar a trabajar dinámicas cooperativas”.

(EFRM, 5’ 48”)

Por tanto, el clima de aula en el proceso de aplicación del AC, no es una barrera que fomente el abandono de la metodología después de aplicarla en el caso concreto de nuestros 14 maestros y maestras, más allá de las dificultades que todos y todas relatan en sus discursos.

4.2.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA

Dedicaremos esta apartado a analizar la aplicación del AC por parte de nuestros 14 maestros y maestras en cuanto a **innovación educativa**.

Una de las principales resistencias que encontramos desde la escuela en materia de innovación educativa en AC a partir de los 14 relatos es, siguiendo a Tomlinson (1999; 2005), la rigidez del currículo actual. Esta autora afirma que el currículo debería

ser un instrumento para que el alumnado aprenda de forma más profunda, coherente y duradera. Pero es en realidad un instrumento que obliga a maestros y maestras a cubrir los contenidos de forma aislada y fragmentada mermando el aprendizaje verdadero. En otra de sus publicaciones, *La escuela empática* (Tomlinson y Murphy, 2018), proponen una escuela como marco compartido donde tengan cabida todas las experiencias de todos sus miembros y sea esa escuela la que permita tomar el mayor número de decisiones a partir de su propia realidad e intereses, fomentando así la significatividad de los aprendizajes.

“Sólo hacen que cambiar cosas, pero no cambian nada. El currículum ha estado ahí y desde hace no sé cuánto, no han cambiado nada [...] hace falta una ley de educación [...] con un currículum decente que dé cabida a todo”.

(EFFP, 1h 03' 12”)

Siguiendo a Freire (1996) podemos afirmar que la pedagogía crítica no es nunca estática, siempre está evolucionando, modificándose continuamente en base a las nuevas ideas procedentes de perspectivas teóricas y de nuevos problemas sociales y educativos. El desarrollo profesional de cada docente como innovación, también. En este sentido, a través de los relatos nos muestran, de forma general, como cada maestro o maestra tiene un posicionamiento metodológico particular, pero ninguno ni ninguna cierra la puerta a cambiarlo en función de las necesidades de su alumnado. Cambios necesarios dada la sociedad cambiante en la que se desenvuelve la práctica educativa de la provincia de Castellón. Prueba de ello es la apertura que muestran maestros como Francisco Pallarés para combinar diferentes metodologías siempre que las necesidades de su alumnado lo requieran, así como ofrecer un entrenamiento en habilidades cooperativas, antes de iniciar el trabajo cooperativo al máximo rendimiento.

“Depende del grupo y de las necesidades [...] claro cuando inicias este tipo de metodología hace falta un entrenamiento. Hace falta hacer algo prácticamente con todo el grupo a este nivel, como dirigiendo mucho en principio y a partir de ahí pillar confianza e ir soltando, porque si le sueltas a lo bestia, pues claro, les cuesta muchísimo”.

(EFFP, 1h 11' 04”)

A través del relato biográfico en torno a su figura, y siguiendo a Pujolàs (2012), cada maestro o maestra participante contribuye a prolongar la concepción inclusiva que desarrolla con su alumnado. La suma de estos relatos, pretende hacer reflexionar al lector/a mediante planteamientos inclusivos para evitar ser el primer paso de la exclusión social, la exclusión educativa (Serrano y De La Herrán, 2018). Clarificado este planteamiento cabe decir que todas y todos se muestran a través del relato, como maestros y maestras empáticas, con predisposición de estar siempre al lado de su alumnado, sin emitir juicios de valor basados en estereotipos a partir de su docencia. Cabe destacar este último aspecto, ya que el contacto con el AC ha generado esa visión inclusiva en todos ellos y ellas, a pesar de la actual aplicación o no de la metodología. Son maestros y maestras como Santiago Traver o David González, quienes enmarcan su práctica educativa como inclusiva, generando oportunidades a partir de la diferencia y las interacciones entre el alumnado.

“Es una de las principales metodologías que atienden a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva”.

EFDG (34' 03'')

Ante los parámetros posmodernos actuales de la sociedad (Pérez Gómez, Martínez, Tey, Essombra, y González, 2007), el enfoque dialógico (Freire, 1970) desde la escuela, puede permitir a los docentes formar personas íntegras a partir de la solidaridad. Estos primeros autores mencionados afirman que las sociedades occidentales del mundo globalizado son un lugar donde la diversidad ya no se cuestiona, sino que se procura integrar en las estructuras preexistentes, fracasando en el intento. En este sentido, los relatos nos ofrecen la perspectiva del trabajo docente, la del aprendizaje cooperativo, basado en las interacciones dialógicas entre todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje de su aula, para así poder hacer hincapié en el concepto de convivencia (Ramírez, 2016) en toda su amplitud. Convirtiendo al alumnado en generador de cambios sociales basados en igualdad y en cooperación. Podríamos destacar relatos como el de Fabián Aragón, el cual va en esta línea de forma muy marcada, pero no podemos obviar al resto de participantes, ya que todas y todos trabajan en este sentido en el momento de la aplicación del AC en sus aulas.

“Es una metodología que provoca muchos cambios en el alumnado, en ti mismo también, pero sobre todo en el alumnado porque exige una relación muy fuerte. Es una dinámica muy bonita y para mí es un día es un viaje

que se tiene que experimentar”.

EFFA (1h 07' 30'')

Según Imbernón (1994) la experiencia práctica provoca un tipo de conocimiento reflexivo que puede devenir crítico. A partir de los relatos extraemos que todos y todas las maestras, parten de la reflexión crítica, haciendo de la escuela un espacio para la reflexión crítica (Quiroga, 2017). Nuestros maestros y maestras se convierten así en un agente social transformador de cambio. Carmen Montecinos (2003) afirma que hoy en día diversas tendencias propician que la profesión docente esté pasando desde una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo. Una prueba de ello son los planteamientos que relatan Vicente Rocher, M. Àngels Escuriola, Diego Noel o Francisco Pallarés, en los cuales postulan una escuela abierta y comunicativa que no tendría sentido sin el concepto de colectividad y construcción compartida del conocimiento.

“ver el colegio desde una perspectiva contraria a la individualista ya es muy enriquecedor. El aprendizaje cooperativo hace que la escuela, los maestros, nos tengamos que relacionar sí o sí para llevarlo a cabo y por tanto al ser social, me beneficio”.

(EFME, 1H 18'25'')

En referencia a las barreras y limitaciones que nuestros maestros y maestras encuentran en la aplicación del AC como innovación, como podemos constatar en sus relatos, un gran escollo en la normativa vigente y en la dirección de los centros, las cuales, si ponen trabas a la aplicación del AC, hace mucho más difícil el trabajo cooperativo. En este sentido sí son David Mateu, Francisco García o Rosa Mor, quienes afirman rotundamente no aplicar la metodología por no sentirse respaldados en sus centros escolares actuales.

“el equipo directivo si está a favor, lo que hace es justificar aquello que estás trabajando. Es más, creo que debe estar justificado porque hay autoridades superiores a ellos como inspección educativa, si el equipo directivo está a favor de... pues funciona, sino, no”.

(EFFG, 15' 30'')

4.2.3 DESARROLLO PROFESIONAL A PARTIR DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Por lo que respecta al **desarrollo profesional docente a partir de la aplicación del AC**, nuestros maestros y maestras se muestran muy críticas consigo mismas y en cuanto a su formación profesional desde una perspectiva basada en la exigencia a partir de la autorreflexión (Méndez y Conde, 2018). Palomar (2001), por su parte, incide en que para desarrollarse profesionalmente, un docente debe ver las cosas de otro modo, desde otra perspectiva para adoptar una postura más crítica (Whitty, 2001). A partir de los relatos se extrae como generalidad que los y las maestras, en esencia, son reflexivas (Córdoba, 2015) y consideradas, con una perspectiva abierta y crítica (Carreño, 2014). Pero además analizan su propia práctica desde ese punto de vista. Haciendo de la autocrítica un referente de mejora de su estilo docente y de las actividades que realizan junto a su alumnado y la comunidad.

“(La metodología) la definiría como crítica. Es decir procuramos que con nuestros proyectos el alumnado se cuestione su realidad vital. Fomentamos que haya un sentimiento de comarca, que se estructuren nuestros municipios, que se coordinen para mejorar todos a la vez. Esto puede ser transgresor en el sentido de que toda estructura crítica plantea cuestiones que molestan al “poder”.

(EFVR, 1h 03’ 50”)

A partir de esta reflexión y siguiendo a Perrenout (2004), el AC, además de permitirles la autocrítica, les permite cooperar en el seno del centro educativo, concebir su aula como un espacio democrático, concebirla como una verdadera comunidad educativa, en la medida de las posibilidades de cada participante. De los relatos extraemos que todos y todas las maestras participantes comparten esta perspectiva, a partir de la utilización del aprendizaje cooperativo como herramienta para elaborar una comunicación dialógica (Freire, 1970) entre todos y todas las agentes de la comunidad a la que pertenecen. Así, a través de relatos como el de Vicente Rocher o Diego Noel, consiguen una mejora, como afirma Martínez Navarro (2004) en la motivación y compromiso ético (Barberousse, Vargas, y Corrales, 2018) para trabajar, para exigir mejoras y para superar dificultades.

Todos los maestros y maestras consideran que el contacto con el AC les ha hecho crecer profesionalmente desde un punto de vista de apertura y el conocimiento compartido. No sólo a partir de las interacciones con el alumnado por la aplicación del AC, sino por el contacto con voluntariado y demás participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De los relatos también extraemos, en cuanto al desarrollo profesional, como generalidad, que tienen como objetivo hacer de su alumnado, un alumnado crítico (Giroux, 2001), solidario y participante (Torrego y Negro, 2012). Pero no sólo en aquellos aspectos más genéricos de este concepto, sino englobándolo dentro de la formación de personas íntegras que sepan desenvolverse en sociedad bajo la perspectiva de la igualdad, la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente (Bisquerra, 2005), la solidaridad y el compartir con los y las demás. Es en este compartir con los y las demás donde muchas y muchos de los maestros como Francisco Pallarés, Diego Noel o Vicente Rocher afirman haber crecido en el terreno profesional. Es concretamente Diego Noel, cuando, refiriéndose a Vicente Rocher, afirma que el contacto con éste en materia de aplicación del AC, y en la práctica educativa en general, es clave para su desarrollo profesional docente.

“la verdad es que me he dejado llevar mucho por Rocher y esta gente, mira yo fui al Trescaire, porque en la universidad, Rocher hizo varias conferencias y [...] me chocó mucho lo que hacía. Pensé, [...] voy a ser el primero de Cabanes trescairero. Al final fui [...] y me sumé”.

(EFDN, 45'30")

No podemos obviar las barreras y dificultades que surgen en el propio desarrollo profesional a partir de la aplicación de la metodología. Por una parte, Manolo Rodríguez nos relata cómo es sufrir un equipo directivo en contra, o de igual manera lo hace Santiago Traver. Del relato de ambos se puede leer entre líneas, que si bien esto no afecta al proceso formativo docente, sí lo hace en el ámbito de la aplicación, y por tanto, en el desarrollo profesional propio. En referencia a este aspecto, debemos hacer referencia de nuevo a la necesidad de no sentirse solas o solos en la aplicación del AC, ya que si es así, todo es mucho más difícil de llevar a cabo, o al menos mucho más difícil a la hora de externalizarlo fuera del aula, como podemos ver en relatos como el de Rosa Mor, M. Àngels Albuixech o el ya mencionado Santiago Traver. Por otra, maestros como David Mateu o Patricia Bort nos relatan la importancia del contacto con

algún compañero o compañera que aplicase AC junto a ellos, por el acceso a la información y además de sentirse acompañados, tener una guía teórica que les permitiese la autoformación. Ya que de no ser así, afirman que hubiese sido mucho más complicado el acceso al AC y su aplicación.

“Lo aplique mis dos últimos años en el CEIP La Mediterrània. En 5º y 6º donde trabajábamos juntos. Como estábamos juntos tú y yo introdujimos el aprendizaje cooperativo y como teníamos el trabajo por tabletas digitales, buscábamos nuevas metodologías de innovación pedagógica”.

(EFDM, 1' 37")

Como último aspecto, en una valoración de las resistencias del profesorado a la aplicación del AC en los centros, son Santiago Traver y David González los que más tajantes se muestran respecto a esta premisa. Afirman que muchos y muchas docentes se resisten a aceptar la metodología por una cuestión de poca implicación con la escuela, un nulo concepto de inclusión educativa, o como afirma el primero, por una cuestión de hipocresía.

“el sistema falla mucho [...] depende de contextos, que cuando están plagados de tanta mentira y tanta hipocresía, a veces yo he tirado la toalla [...] si tú ves como un alumno le hacen estar de pie, castigándolo... el alumno no está aprendiendo. Si tú no te trabajas a ti y no tienes un crecimiento y puedes demostrar que eres un maestro, si tú no lo haces y no das ejemplo, cómo lo vas a exigir”.

(EFST, 33' 48")

Así pues de forma general, diremos que nuestros docentes sí se desarrollan profesionalmente por tener contacto con la metodología cooperativa, pero que este proceso no está exento de barreras y dificultades, las cuales si no se superan pueden llevar a abandonar la aplicación en el aula.

4.2.4 APRENDIZAJE COOPERATIVO EN RELACIÓN A LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD

Nuestros maestros y maestras, relatan la necesidad de poder contar con las familias y agentes externos al centro para poder llevar a cabo su aplicación del AC.

Para ello diferenciaremos dos ámbitos de análisis, recogidos en la siguiente tabla.

TABLA 8

Implicación de las familias y voluntariado externo según localización demográfica.

Participante	Ámbito de aplicación	Participación de familias	Participación de voluntariado
1. <i>Manolo Rodríguez</i>	<i>Urbano</i>	<i>Puntual</i>	<i>Voluntariado UJI y alumnado en prácticas</i>
2. <i>Fabián Aragón</i>	<i>Urbano</i>	<i>Puntual</i>	<i>Voluntariado UJI y alumnado en prácticas</i>
3. <i>Patricia Bort</i>	<i>Urbano</i>	<i>Permanente</i>	<i>Permanente en el taller de cocina cooperativa</i>
4. <i>Francisco Pallarés</i>	<i>Rural</i>	<i>Permanente</i>	<i>Permanente. Personas del pueblo implicadas en los proyectos</i>
5. <i>David González</i>	<i>Urbano/rural</i>	<i>Permanente</i>	<i>Puntual. Evaluación de</i>

			<i>las dinámicas</i>
6. <i>M. Àngels Escuriola</i>	<i>Rural</i>	<i>Permanente</i>	<i>Permanente. Personas del pueblo implicadas en los proyectos</i>
7. <i>Santiago Traver</i>	<i>Rural</i>	<i>Permanente</i>	<i>Puntual</i>
8. <i>Diego Noel</i>	<i>Rural</i>	<i>Puntual</i>	<i>Permanente. Personas del pueblo implicadas en los proyectos</i>
9. <i>Rosa Mor</i>	<i>Urbano</i>	<i>Permanente</i>	<i>Permanente</i>
10. <i>M. Àngels Albuixech</i>	<i>Urbano/rural</i>	<i>Puntual</i>	<i>Puntual</i>
11. <i>Francisco García</i>	<i>Pueblo de costa</i>	<i>Puntual</i>	<i>Puntual</i>
12. <i>Santiago Monforte</i>	<i>Rural</i>	<i>Permanente</i>	<i>Permanente. Personas del pueblo implicadas en los proyectos</i>
13. <i>David Mateu</i>	<i>Pueblo de costa</i>	<i>Puntual</i>	<i>Permanente. Voluntariado del huerto escolar cooperativo</i>
14. <i>Vicente Rocher</i>	<i>Rural</i>	<i>Permanente</i>	<i>Permanente. Personas del pueblo implicadas en los proyectos</i>

De la información sintetizada en la tabla 7, a partir de los relatos de los 14 maestros y maestras, podemos extraer que hay una mayor implicación de las familias del alumnado en el ámbito rural que en el urbano. No obstante, en el ámbito urbano y pueblos de costa observamos que la participación de voluntariado que no pertenece a las familias del alumnado aumenta, como norma general. Hay excepciones como es el caso de Patricia Bort, quien cuenta todas las semanas con voluntariado y familiares para el taller de cocina cooperativa, o maestros/maestras que aplican AC en ámbito rural como Vicente Rocher, Santiago Monforte o M. Àngels Escuriola quienes cuentan, además de las familias, con voluntariado del pueblo en el que lo aplican.

“no es fácil que los familiares de los alumnos vengan a colaborar por propia iniciativa al cole, hay que llamarlos y entonces, cosa muy cierta, colaboran gustosamente. Hay que abrir las puertas del cole y que entre la gente; sino no viene nadie, pero nadie... tienes que convocar, llamar, estimular. Es el boca a boca [...] jamás se arrepienten de su decisión”.

(EFVR, 1h 15’ 26”)

Por tanto, los 14 relatos ofrecen una nueva visión del paradigma del docente en la escuela actual (Escalera, 2014). Esta nueva visión implica cambiar la cultura organizacional tradicional en la cual un profesor trabaja de manera aislada, refugiado en su clase. En el relato podemos observar como, de manera general, la mayoría de docentes participantes colaboran con personal docente y no docente, en la medida de las potencialidades y posibilidades de cada centro escolar, en la creación de un aula abierta a aquellos aprendizajes que puedan hacer que el alumnado se desarrolle íntegramente como personas.

Siguiendo con la innovación educativa, los relatos revelan unos maestros y maestras en constante cambio. Que aunque coincidiendo con aquello que aporta Tarif (2004) en lo referente a que deciden sobre su desarrollo profesional y tienen en cuenta a su alumnado, así como su contexto educativo y social; añaden a esta perspectiva el no trabajar sólo como base de ese desarrollo. El construir a partir de la interacción entre alumnado, familiares, voluntariado, maestros y maestras y ellos mismos, les lleva a desarrollar un crecimiento profesional a partir de la innovación educativa, basada en el aprendizaje cooperativo.

“las familias, están súper implicadas y creo que ven el cole como algo muy importante. Siempre intentan ayudar, siempre intentar colaborar,

no solo el cole, sino el Ayuntamiento, asociaciones, la gente mayor...”

(EFSM, 14' 02”)

Los maestros y maestras no ven la participación familiar y del voluntariado como una barrera o dificultad en la aplicación del AC, sino todo lo contrario. Lo que podemos extraer de los relatos es una necesidad de participación externa, que dependiendo de caso se cubre o queda por cubrir, pero que entienden como necesaria y consecuente con la filosofía que acompaña al aprendizaje cooperativo.

4.2.5 APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL MARCO INSTITUCIONAL

Todos nuestros maestros y maestras valoran el aprendizaje cooperativo en el marco legislativo e institucional en el que lo aplican. La legislación del País Valencià en cuanto a política educativa, aunque en proceso de cambio como afirma Manolo Rodríguez, Fabián Aragón o Santiago Traver:

“Respecto al diseño... tenemos una administración educativa que apoya y refuerza los cambios, la renovación y la innovación educativa”.

(EFFA, 1h 32' 37")

Por otra parte, relatan otras maestras como M. Àngels Escuriola, M. Àngels Albuixech, Diego Noel o David González que el currículum es excesivamente rígido e inflexible, así como el marco institucional en el que se enmarca. Afirman que la escuela, todavía sigue un planteamiento jerárquico, donde la voz de los y las maestras son poco a poco más escuchadas, aunque todavía no lo suficiente.

“Bueno, el currículum es muy cerrado y muy denso y eso dificulta la entrada de las familias por lo que respecta a infraestructuras. Por lo que respecta a los centros también son cerrados, pero no solo a nivel físico sino también a nivel mental y hace falta crear un poco de apertura en este aspecto. Yo creo que el sistema general, no ayuda a las metodologías activas”.

(EFDG, 1h 01' 10")

El aprendizaje cooperativo, requiere pericia en su aplicación, tal y como relata Vicente Rocher, porque de la aceptación o no de figuras de control como la inspección

educativa, aspecto en el que coincide con Patricia Bort, depende su aplicación sin barreras o una serie de resistencias periódicas institucionales que pueden llevar a su abandono.

“Yo he encontrado personas que estaban dentro de la administración que les he contado lo que hacíamos y les ha parecido muy bien, y también al revés. De hecho, hay personas que ya no se lo he contado porque sabía, por cómo se expresaba, que no les parecía demasiado bien”.

(EFVR, 1h 06’ 02”)

Por su parte, Francisco Pallarés, relata la necesidad de maestras y maestros de empoderarse para liderar el cambio desde las aulas y no esperar a que el cambio venga desde la cúspide de la pirámide jerárquica. Es este mismo maestro, junto a otros como Francisco García o M. Àngels Albuixech, quienes reconocen que la normativa vigente no impide la aplicación del AC, pero sí deja a la voluntad del maestro o maestra su aplicación, con la consecuente falta de apoyos institucionales, y por ende, personales para ello.

“El sistema es muy rígido, pero todo depende de nosotros. Sí nosotros queremos, la vamos aplicando en las aulas y al final poco a poco se abrirá camino. Pero el sistema no es cooperativo”.

(EFMA, 1h 06’ 14”)

El sentir general de nuestros 14 maestros y maestras es la necesidad de un planteamiento mucho más inclusivo que venga desde un planteamiento valiente y veraz en la redacción de las leyes educativas, o al menos en la interpretación de éstas por parte de nuestros políticos territoriales cuando les son transferidas.

Para entender su perspectiva hemos elaborado la siguiente tabla:

TABLA 9

Visión de cada participante en relación a la importancia de la predisposición de los equipos directivos y sistema educativo para la aplicación del AC.

Participante	Equipos directivos	Normativa vigente
1. Manolo Rodríguez	<i>Equipo directivo debe</i>	<i>Marco normativo que</i>

	<i>liderar el cambio</i>	<i>propicie el AC</i>
2. <i>Fabián Aragón</i>	<i>Giro metodológico liderado por el equipo directivo. No impositivo</i>	<i>Marco normativo en proceso de cambio. Marco que apueste por el cambio</i>
3. <i>Patricia Bort</i>	<i>Fundamentales para el cambio. Liderazgo positivo</i>	<i>Currículum cerrado. Promueve organización jerárquica en la que el profesorado está en último escalón</i>
4. <i>Francisco Pallarés</i>	<i>Verdadero motor de cambio metodológico</i>	<i>Sin cambios significativos. Responsabilidad última del docente si desea aplicar AC</i>
5. <i>David González</i>	<i>Responsable del verdadero cambio metodológico.</i>	<i>Currículum largo y denso. Poco margen de maniobra del docente</i>
6. <i>M. Àngels Escuriola</i>	<i>Responsabilidad, sin necesidad de ser jerárquicos</i>	<i>No fomenta el AC. Fomenta la individualidad</i>
7. <i>Santiago Traver</i>	<i>Cruciales para el cambio. Deben conocer qué es la inclusión y obligatoriedad de llevarla a cabo</i>	<i>Actualidad política favorable. Pero pocos cambios visibles</i>
8. <i>Diego Noel</i>	<i>De vital importancia para el cambio</i>	<i>Currículum cerrado. Cambio debe emerger de los centros educativos.</i>
9. <i>Rosa Mor</i>	<i>Debe estar implicado y debe liderar el cambio metodológico</i>	<i>Permite cambios, pero no es flexible, por lo que los cambios no son inmediatos</i>
10. <i>M. Àngels Albuixech</i>	<i>Engranaje necesario para el desarrollo del AC</i>	<i>Sistema demasiado rígido. Peso específico en la voluntad docente</i>
11. <i>Francisco García</i>	<i>Deben permitir la</i>	<i>Debe potenciar la</i>

	<i>innovación educativa</i>	<i>aplicación del AC desde una visión más amplia</i>
12. <i>Santiago Monforte</i>	<i>De necesaria implicación en el proceso de cambio</i>	<i>Necesariamente debe producirse un cambio legislativo, iniciado con las nuevas políticas</i>
13. <i>David Mateu</i>	<i>Papel crucial para el desarrollo de la metodología</i>	<i>Los cambios en la normativa deben ser a nivel político. De forma transversal</i>
14. <i>Vicente Rocher</i>	<i>Clave para la aplicación del AC en el centro escolar</i>	<i>Currículum estático, peso específico del docente</i>

4.2.6 ¿POR QUÉ ALGUNOS MAESTROS Y MAESTRAS SIGUEN APLICANDO AC Y OTROS NO?

En lo referente a la aplicación de la metodología, los maestros y las maestras que relatan sus experiencias en base al aprendizaje cooperativo, han tenido formación en ella, la han estudiado, la han aplicado en sus aulas, al menos un curso escolar. Por diversas razones, unos lo siguen utilizando y otros no. Es a partir de aquí donde surge nuestro problema de investigación, al que intentaremos dar respuesta en este apartado.

Como extraemos del análisis crítico de datos, los 14 maestros y maestras coinciden en las potencialidades de la metodología en cuanto a autonomía del alumnado, el fomento de sus habilidades sociales y en la construcción compartida del conocimiento a través de ella.

“Al principio les costaba mucho proponer iniciativas, arrancar, al principio muchísimo, pero es como todo, es un entrenamiento [...] yo creo que a más autonomía del alumno, menos dependencia del maestro.”

(EFDG, 44'15")

TABLA 10

Motivos por los que los 14 maestros y maestras abandonan el AC o deciden continuar aplicándolo

Participante	Aplica de forma sistemática en la actualidad	Motivo
1. <i>Manolo Rodríguez</i>	<i>Sí</i>	<i>Da respuesta a las necesidades del alumnado</i>
2. <i>Fabián Aragón</i>	<i>Sí</i>	<i>El alumnado se siente bien y aprende a relacionarse</i>
3. <i>Patricia Bort</i>	<i>No</i>	<i>Aunque trabaja mediante grupos interactivos no utiliza la metodología de forma sistemática por su realidad escolar</i>
4. <i>Francisco Pallarés</i>	<i>Sí</i>	<i>Porque cubre una necesidad social</i>
5. <i>David González</i>	<i>No</i>	<i>Por la dificultad de aplicación en secundaria</i>
6. <i>M. Àngels Escuriola</i>	<i>Sí</i>	<i>Porque da respuesta a la diversidad</i>
7. <i>Santiago Traver</i>	<i>No</i>	<i>Por ejercer de asesor del CEFIRE, y aunque lo utiliza en los cursos de formación que imparte, no lo hace de forma directa con el alumnado</i>
8. <i>Diego Noel</i>	<i>No</i>	<i>Por ejercer docencia en el centro penitenciario. Sus características no lo permiten sistemáticamente</i>
9. <i>Rosa Mor</i>	<i>No</i>	<i>Por estructura actual de</i>

		<i>centro</i>
10. <i>M. Àngels Albuixech</i>	<i>Sí</i>	<i>Por ser una metodología que le permite atender a la diversidad en el aula</i>
11. <i>Francisco García</i>	<i>No</i>	<i>Por estructura de centro y pocos apoyos en el ámbito escolar</i>
12. <i>Santiago Monforte</i>	<i>Sí</i>	<i>Por la riqueza social del AC y el crecimiento personal del alumnado</i>
13. <i>David Mateu</i>	<i>No</i>	<i>Aunque aplicado de forma puntual, la estructura del centro actual no lo permite</i>
14. <i>Vicente Rocher</i>	<i>Sí</i>	<i>Porque el alumnado tiene la oportunidad de compartir</i>

4.2.6.1 MAESTROS Y MAESTRAS QUE CONTINÚAN APLICANDO AC

Por una parte, 7 de nuestros maestros y maestras siguen utilizando la metodología en sus aulas por ser una herramienta metodológica que permite innovar, construir contextos de enseñanza-aprendizaje igualitarios y una construcción compartida de los saberes en sus aulas. No obstante, ningún maestro o maestra lo vivencia como una aplicación sencilla, todos y todas han encontrado dificultades y barreras tanto humanas (compañeros y compañeras del centro, el propio alumnado o comprensión de la forma de trabajar por parte de las familias), como institucionales (el propio centro escolar, equipos directivos y burocracia institucional), que poco a poco, con mucho esfuerzo y una actitud firme, han ido, en unos casos superando y en otros convenciendo, para poder aplicar el aprendizaje cooperativo con su alumnado.

4.2.6.2 MAESTROS Y MAESTRAS QUE NO CONTINÚAN APLICANDO AC

Por otra parte, encontramos otros 7 maestros y maestras que han abandonado actualmente la aplicación de la metodología en sus aulas. Todos ellos y ellas verbalizan y coinciden en las potencialidades de la metodología expresadas por el primer grupo, es más, ninguno de ellos o ellas ha abandonado la metodología en sus aulas porque no haya dado resultado óptimo con el alumnado, sino todo lo contrario. De sus relatos extraemos que las causas son ajenas a decisiones personales. En el caso de uno de nuestros participantes, Santiago Traver al abandonar las aulas para formar parte del centro de formación de profesorado (CEFIRE) como asesor, aunque en contacto con el proceso formativo, la aplicación es del todo imposible por no tener contacto directo con el alumnado de primaria. Otro participante, Diego Noel, afirma que al cambiar su colegio por el centro penitenciario, las propias estructuras de la institución no permiten el desarrollo de las dinámicas cooperativas en centro y aula. El resto, afirman que con el cambio de centro donde la aplicaban, a pesar de seguir trabajando en la escuela de educación primaria, las estructuras, sobre todo personales y de funcionamiento de centro, no permiten una aplicación sistemática del aprendizaje cooperativo, aunque ninguno ni ninguna de ellas descarta volverlo aplicar en condiciones que consideren óptimas para ello.

“Lo he intentado. Lo hice al principio de curso, pero está claro: curso nuevo, escuela nueva, maestros nuevos, mi paralelo no trabaja aprendizaje cooperativo, entonces tampoco tengo una referencia. No tengo nadie con quien apoyarme. No tengo a nadie que tire del carro porque eso es muy importante, alguien que se mueva [...] (la aplicación del AC) es algo que en un futuro quiero continuar”.

(EFD, 3' 10")

Por tanto, a pesar de la aplicación o no del AC actualmente en el aula, todos los maestros y maestras relatan experiencias y aspectos de éxito en el momento en que lo aplicaron o aplican. A partir del estudio podemos concluir que ningún maestro o maestra esté en contra de la metodología cooperativa después de utilizarla, sino que su no aplicación actual en el aula depende de factores externos a la propia metodología.

TABLA 11

Relación de maestros y maestras que continúan o no aplicando AC con su alumnado y sus motivos

Maestros y maestras que continúan aplicando AC con su alumnado

<i>1. Fabián Aragón</i>	“La planteo como metodología a tiempo completo, tanto si hacemos proyectos de trabajo cómo se estamos trabajando en matemáticas o lengua...” (EFFA, 01’ 50”)
<i>2. Francisco Pallarés</i>	“Es una forma de trabajar que yo uso constantemente. Si te gusta y ves que da resultados, la plicas y la mantienes” (EFFP, 2’ 10”)
<i>3. Manolo Rodríguez</i>	“Mi clase está organizada de forma cooperativa. Desde que entran hasta que acaban. [...] siempre la organización es cooperativa”. (EFMR, 3’ 27”)
<i>4. M. Àngels Albuixech</i>	“No trabajo un 100% cooperativo, no puedo. Pero sí un casi 100%. (risas) Ya sé que debe ser real, así que... pues un 90 o 95% elevado”. (EFMA, 23’ 50”)
<i>5. M. Àngels Escuriola</i>	“(El AC) ha favorecido a todos. A los niños [...] vecinos, padres, pueblo... vaya, toda la comunidad educativa que estaba dormida, pues la hemos puesto en marcha”. (EFME, 5’ 20”)
<i>6. Santiago Monforte</i>	“Lo mas importante [...] es que el alumnado va a trabajar conjuntamente, se van a conocer al máximo a través de esas dinámicas”. (EFSM, 4’ 21”)
<i>7. Vicente Rocher</i>	“El aprendizaje cooperativo lo entiendo más como un proceso colectivo, junto con la comunidad educativa, que centrado exclusivamente en los alumnos y el currículo [...] puedo hacer que la sociedad intervenga en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela”.

(EFVR, 0'50")

Maestros y maestras que no continúan aplicando AC con su alumnado y sus motivos

1. *David González* “Yo creo que en cualquier nivel se puede aproximar y trabajar el aprendizaje cooperativo [...] de una forma sistemática no, de una forma puntual sobre todo ofreciendo metodologías y recursos a mis compañeros profes.”

(EFDG, 2' 01")

2. *David Mateu* “No tengo a nadie que tire del carro porque eso es muy importante, alguien que se mueva [...] (la aplicación del AC) es algo que en un futuro quiero continuar”.

(EFDM, 3' 10")

3. *Diego Noel* “Lo he abandonado la fuerza. Yo doy clases en los módulos difíciles y eso implica que hay gente que va a la suya, gente que abandona, gente difícil (con) historias de vida muy duras y allí cooperación poca. Y si consigo que sean buenos compañeros, ya consigo mucho”.

(EFDN, 2' 36")

4. *Francisco García* “Este año ha sido más difícil, pero la idea es seguir trabajándolo en adelante”.

(EFFG, 1' 02")

5. *Patricia Bort* “sí, porque mi escuela ya hace años que quito los libros y trabaja con actuaciones de éxito”.

(EFPB, 1' 27")

6. *Rosa Mor* “Si el año que viene los tengo en sexto a lo mejor me atrevería, intentaría poner a los alumnos en grupos y trabajar dinámicas concretas cooperativas que este año no ha sido posible”.

(EFRM, 5' 10")

7. *Santiago Traver* “El año que viene estaré en el CEFIRE. Me han dado la plaza de asesoría en educación inclusiva”.

(EFST, 7’ 58”)

A modo de conclusión

En definitiva, los relatos, intentan cumplir con aquello que Aitor Gómez y Javier Díez-Palomar (2009) llaman giro dialógico. Mediante el cual, se pretende realizar transformaciones que tengan repercusión en la vida del lector, a través del diálogo (Freire, 1970) y la inclusión (Pujolàs, 2012) en él, a partir de la voz de cada uno o una de los maestros y maestras (Moriña, 2017). El aprendizaje cooperativo, está directamente relacionado con el giro dialógico, ya que la toma de decisiones no está basada en la relación de poder, sino en una relación igualitaria, basada en el consenso. Los relatos nos muestran como cada docente (en la aplicación del AC) mediante este giro dialógico, buscan la desmonopolización del conocimiento del experto (Beck, Giddens, y Lash, 1997), es decir, del poder del maestro. Para ello, utilizan su aula como espacio de diálogo.

Esta visión comunicativa crítica (Gómez y Díez-Palomar, 2009) en la que se enmarcan los relatos biográficos intenta cumplir con los postulados en los que se basa esta perspectiva. Se intenta transmitir al lector que las personas investigadas, son quienes tienen el peso interpretativo de la realidad y no el investigador, tal y como afirma Bolívar (2014).

El AC presupone y contribuye asimismo a la libertad del alumnado de diversas maneras. El AC se inscribe en una pedagogía de la libertad en la medida en que supone un refuerzo de la autonomía moral de los participantes [...] también en cuanto contribuye al empoderamiento del alumnado, al reconocerle y otorgarle poder en el sentido de capacitarlo, de cederle espacio y oportunidades para el crecimiento de sus capacidades. No hay auténtica cooperación [...] si ésta no despierta el pensamiento crítico y autónomo...

(Gozálvez, Traver, y García, 2011, p. 194)

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 5.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La aproximación narrativa posibilita establecer, en el desarrollo de la investigación, un cambio en la estructura de poder tradicional y en la forma de entender el conocimiento [...] la investigación narrativa debe contribuir a transformar el mundo.

(Moriña, 2017, p. 13)

La perspectiva biográfico-narrativa ofrece la posibilidad de dar voz a maestros y maestras de nuestro territorio que han realizado prácticas inclusivas, basadas en el aprendizaje cooperativo, así como la posibilidad de expresar aquellas experiencias de éxito mediante dicha metodología, o por el contrario, detectar las barreras y dificultades que surgen de su aplicación. El relato biográfico de cada una y uno de los maestros y maestras, nos permite acercarnos a su práctica educativa y poder observar cómo llevan a cabo la innovación educativa a través del aprendizaje cooperativo, el cual no puede entenderse sin el conjunto de todos los agentes del proceso educativo en constante interacción, cambio y evolución. Los relatos biográficos también permiten conocer su desarrollo profesional a partir de su práctica cooperativa. Los 14 relatos, ni en su totalidad, ni de forma individual, pretenden ser ningún tipo de manual. Tan sólo, muestran que ninguno de los maestros y maestras ha roto definitivamente con el AC, ni han decidido no volver a utilizarlo jamás. En aquellos casos que no se continúa con la implementación del AC, las razones, siempre tienen que ver con cuestiones o elementos estructurales que no dependen directamente de ellos y ellas, pero que generan unas condiciones nada propicias para desarrollarlo en ese momento. Para ellas y ellos, esto quiere decir que es un abandono temporal pero con la idea de volver a utilizar el aprendizaje cooperativo nada más cambien las condiciones.

En este estudio hemos analizado la realidad de estos 14 maestros y maestras en torno al aprendizaje cooperativo como práctica metodológica en su contexto educativo. Los maestros y maestras encuentran un altavoz para poder relatar y compartir sus vivencias a través de los relatos biográfico-narrativos, confirmando así lo expuesto por Bolívar (2014) o Moriña (2017). Además, todos ellos y ellas han sabido desarrollar las

capacidades de planificación, desarrollo y evaluación de las innovaciones y cambios a los que Echeita (2001, p. 7) se refiere.

Una de las capacidades más deseables y necesarias que debieran adquirir y consolidar los [...] docentes, es la de saber planificar, desarrollar y evaluar aquellas innovaciones o cambios educativos que les sirvan para mejorar su trabajo y para tratar de responder a los enormes retos y desafíos a los que el sistema educativo, y la sociedad, están enfrentados.

Desarrollaremos las conclusiones y discusión con las investigaciones previas a partir de siete apartados:

- I: Aspectos clave que inciden en el desarrollo profesional del profesorado y motivan a la aplicación del aprendizaje cooperativo.
- II: Influencia del AC en el desarrollo profesional de los maestros y las maestras y resto de agentes de la comunidad educativa.
- III: El aprendizaje cooperativo como herramienta metodológica que fomenta la inclusión educativa.
- IV: Análisis de las barreras y resistencias que llevan a maestros y maestras de Educación Primaria a abandonar o dar continuidad al AC en sus aulas.
- V: El aprendizaje cooperativo como innovación educativa.
- VI: Influencia de los órganos de gobierno de las escuelas de educación primaria en la aplicación del AC.
- VII: A modo de reflexiones finales.

5.1 APARTADO I: aspectos clave que inciden en el desarrollo profesional del profesorado y motivan a la aplicación del aprendizaje cooperativo

Este apartado nos permite analizar el desarrollo profesional docente en relación al AC, a partir de las razones profesionales por las que maestros y maestras acceden a la metodología cooperativa. A continuación mostraremos los aspectos clave que inciden en el desarrollo profesional docente en relación al AC que se desprenden de nuestro estudio.

En cuanto a *incidentes críticos y transformación educativa*, algunos maestros y maestras sufren en algún momento de su desarrollo profesional incidentes críticos que

les acercan al AC para dar respuesta a las necesidades concretas de su alumnado, y que no pueden satisfacer mediante otras metodologías. Estos incidentes críticos, mayoritariamente relacionados con la falta de atención a la diversidad del alumnado en sus contextos educativos y la necesidad de aplicar una metodología más igualitaria basada en la inclusión, les hacen cuestionarse su forma de trabajar así como su enfoque y su propuesta metodológica.

Es en este momento de su desarrollo profesional, en el que a partir de la crítica (Escudero, González, y Rodríguez, 2018) proponen una *transformación educativa* mediante el AC. La aplicación de la metodología cooperativa, desde el profesorado que la desarrolla a lo largo de toda su carrera profesional, al profesorado que la lleva a cabo desde un periodo de tiempo más breve, han sufrido un cambio en su manera de impartir docencia en algún momento puntual de su carrera.

Los elementos clave que conducen a estos maestros y maestras a trabajar mediante AC como metodología, surgen, en algunos casos, a partir de una necesidad de ofrecer una respuesta educativa al alumnado. Una respuesta *diversificada, igualitaria y adaptada a su realidad*, en una línea similar a lo que nos propone Escalera (2014). En otros casos, la realidad de los centros escolares, por su realidad contextual bien sea rural o urbana, socioeconómica o cultural, llevan al profesorado a tomar contacto con el AC a partir de dar respuesta a la realidad social de un alumnado que no encuentra respuesta en las metodologías más tradicionales. El AC se convierte así en una metodología social que hace posible que la escuela actual sea un lugar realmente inclusivo (Ainscow, 2001).

Aguado y Malik (2017) afirman que la premisa principal de la escuela debe ser que todo el alumnado pueda aprender y beneficiarse de la experiencia escolar, y por tanto el logro de los resultados sea valioso para todos y todas, convirtiéndose éste en un objetivo prioritario de la educación.

En otros casos, otros maestros y maestras entran en contacto con el AC al formar parte de un claustro que adopta el aprendizaje cooperativo como metodología de centro. Es en este tipo de casos, donde se da una situación inversa a la anteriormente citada, ya que no se adopta la metodología como herramienta para dar respuesta a necesidades concretas. Es la propia metodología la que clarifica las necesidades y son los maestros y maestras las que se adaptan a ella.

El aprendizaje cooperativo, resulta beneficioso en cuanto a la aportación que hace al concepto de inclusión desde las aulas, y también porque permite extrapolar los

aprendizajes realizados al contexto social, así como partir de la realidad social para desarrollar el trabajo de la propia aula y centro.

Para seguir indagando en los elementos clave que motivan a desarrollar la formación profesional, debemos tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la aplicación del AC (Farrell, 2016). Para ello retomaremos la siguiente cita:

Identificamos al profesor a partir de lo que realiza, de sus acciones profesionales cuya acción primordial es educar responsablemente a sus alumnos. Pero educar responsablemente exige tener conciencia del contexto social y cultural que rodea e influye en la manera de cómo se lleva a cabo la tarea educativa.

(Carreño, 2014, p. 132)

Enlazando con la cita anterior, en relación a la *Aplicación del AC en diferentes contextos*, debemos tener en cuenta a partir de nuestros resultados, que tanto los maestros y maestras que aplican aprendizaje cooperativo en el mundo rural (Meyers, 2015), como los que lo hacen en un ámbito más urbano, tienen la necesidad de entrelazar escuela y contexto social, hasta llegar al punto de ser dependientes la una del otro y viceversa.

No puede entenderse la escuela actual, sin ser una escuela comprensiva, que se adapte a su entorno y que a partir de un diagnóstico exhaustivo de su propia realidad elabore unos diseños metodológicos que incidan en las necesidades sociales de su contexto social, político y cultural más inmediato.

Los maestros y maestras que han tenido contacto con el aprendizaje cooperativo, resaltan la necesidad de un *desarrollo profesional activo y continuado en AC*, si se desea aplicar el AC con el alumnado y poder ofrecer garantías de éxito para este último. Retomando a Radduck y Flutter (2007) los mejores profesores deben ser:

- Humanos, accesibles, fiables y coherentes.
- Respetuosos con los estudiantes y sensibles con respecto a sus dificultades de aprendizaje.
- Entusiastas y positivos.
- Profesionalmente competentes y expertos en su materia.

A partir de esta concepción de docente, y centrándonos en el análisis de nuestros resultados, debemos resaltar la necesidad de ese proceso formativo continuado para que se cumplan los requisitos que proponen estos autores.

En el *ámbito de la aplicación* del AC como metodología un aspecto clave es la dedicación que un maestro cooperativo debe ofrecer a su formación y por tanto a su desarrollo profesional como docente.

Pérez Gómez, Tey, Escombra, Martínez, y González (2007) proponen un perfil profesional del profesorado, que potencie y dinamice la realidad que se genera en los centros educativos. Por otra parte, debemos resaltar el discurso y la actitud hacia la escuela y la práctica educativa de maestros que llevan aplicando el AC prácticamente toda su carrera profesional. Para ello, debemos retomar el concepto de *escuelas eficaces* (Gather, 2004). Las escuelas eficaces son las escuelas abiertas a la innovación, siempre en busca de mejores respuestas ante problemas recurrentes. Siguiendo a esta autora, y a partir de los resultados de nuestro estudio, afirmaremos que en el ámbito de la pedagogía, la administración no ha tenido demasiada incidencia, ya que si tenemos en cuenta a quienes defienden las nuevas pedagogías como es el caso de Ramón Torres, maestro jubilado en la actualidad, colaborador de los MRP⁹ desde 1984, militante en la Intersindical Valenciana y formador en l'Escola de Formació Melchor Botella, siempre ha afirmado que un acercamiento sobre el terreno de los teóricos y la difusión de las ideas de los prácticos, permitirían renovar paulatinamente el sistema educativo en profundidad.

En cuanto al AC y trabajo de aula, cabe resaltar la importancia de la actitud por parte del o la docente a la hora de aplicar la metodología cooperativa. Así pues, tanto los y las participantes de este estudio, como cualquier maestro o maestra que aplique AC en su aula, debería cumplir con los criterios de *autenticidad*, actitud de situarse al lado del participante en el proceso educativo, que siente las bases de una posible comunicación en términos dialógicos (Freire, 1970); de *confianza*, actitud de no emitir juicios de valor basados en imágenes estereotipadas del otro, y de *empatía*. También cabe resaltar la importancia de las emociones en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Encina, 2015) donde las habilidades afectivas repercuten en la práctica docente y en la respuesta del alumnado ante lo que se les plantea. Debemos tener en

⁹ MRP: Moviment de Renovació Pedagògica

cuenta la parte crítica y las habilidades de organización e investigación (Montessori, 1948) para formar un alumnado autónomo, autocrítico y emocionalmente equilibrado.

Otro aspecto clave lo encontramos en el concepto de *diversidad como oportunidad*.

Encontramos este concepto de diversidad en el discurso de algunos de los participantes que, en referencia a las dinámicas cooperativas aplicadas en el aula, plantean a través de sus voces la necesidad de *valorar la diversidad* a partir de las oportunidades que genera la experiencia docente. Aspecto que retomamos del discurso de Essomba (2006). Se trata de convertir supuestas barreras iniciales, como es la *diversidad creciente en el aula* (Ballesteros, Aguado, y Malik, 2017), en una oportunidad de *crecimiento profesional docente* y de mejora de la oferta pedagógica para el alumnado. Retomando a Mercer, Hargreaves, y García Carrión (2016), podemos afirmar que para superar las diferencias y atender la diversidad, debemos romper con el concepto de “maestro poderoso” e introducir el trabajo en pequeños grupos interactivos, para que vean al docente desde una posición mucho más igualitaria, rompiendo la relación de poder; a partir de la *reflexión crítica* (González y Barba, 2014) y de *compartir experiencias* (Córdoba, 2015) para *transformar la práctica* (Zaka, 2010).

En cuanto a *motivación personal y AC*, la formación profesional de un docente y su posterior aplicación, mejora progresiva y constante en su entorno de trabajo vendrá marcada por su *motivación personal* (Martínez Navarro, 2004), donde el maestro o maestra debe romper el rol estereotipado dentro del aula en el que el adulto es la autoridad y el alumnado está en situación de inferioridad (Vidal, 2017).

“El maestro debe ser una autoridad para el alumno, no un autoritario. Una autoridad es un punto de referencia que el alumno siempre va a tender a imitar. De ahí la enorme importancia del maestro como persona que debe ser justa, imparcial y motivadora en todos sus actos en clase”.

(EFVR, 51’ 42”)

5.2 APARTADO II: influencia del AC en el desarrollo profesional de los maestros y las maestras y resto de agentes de la comunidad educativa

El aprendizaje cooperativo como metodología activa y participativa cumple la función de responder a las necesidades de todos los agentes del proceso de E-A.

La *perspectiva profesional* de los maestros y maestras, basada en el aprendizaje cooperativo en el momento de aplicación de la metodología (tanto si la están utilizando en la actualidad, como si no), les permite crecer como enseñantes a la vez que desarrollan la metodología con su alumnado (Méndez y Condes, 2018). La implicación personal y profesional en la aplicación del AC permite tomarlo como una filosofía de vida a través de la labor docente en el aula. Tal es el desarrollo profesional y compromiso con el aprendizaje cooperativo de algunos maestros y maestras, que podemos encontrar cursos formativos en AC a partir de experiencias y difusión de conocimientos a través de las redes sociales. Algunos difunden lo que sucede en su aula en blogs y también a través de publicaciones como artículos y libros. Esta perspectiva que contempla la divulgación del AC partir de la experiencia profesional responde a la óptima autoestima del profesorado que sigue su formación (Wilhelm, Martín, y Miranda, 2011) y que aplica AC en sus aulas.

Destacaremos el *modelo formativo basado en la inclusión educativa* (Pujolàs, 2012), ya que el aprendizaje cooperativo es una herramienta metodológica potente, capaz de ser el canal para tejer redes más allá del centro escolar, fomentando la innovación en las escuelas y desde ellas, convirtiéndolas en *escuelas eficaces inclusivas* (Ainscow, 2001).

La necesidad de crear escuelas realmente inclusivas que sean un espacio para la convivencia donde compartir conocimientos y experiencias, es una tarea larga y compleja. La formación del profesorado enmarcada en la inclusión, debe responder a las necesidades del alumnado, el propio profesorado y familias. Siguiendo a Ramiro (2017) la escuela actual ha sido y sigue siendo productora de saberes, de representaciones, de prácticas, de pensamientos, de opiniones, de experiencias, de subjetividades. Es tarea de todos los actores educativos pensar y repensar constantemente qué se produce en ella y para qué, generando espacios de conocimiento y aprendizaje eficientes, críticos y significativos, partiendo de la inclusión.

Encontramos en todos los discursos, el *diálogo y la crítica como potenciadores del AC*, mediante la necesidad de confrontación de ideas como factor potenciador/generador de aprendizajes, a partir del diálogo (Habermas, 1987) y la crítica (Freire, 1970). A partir de la práctica, se generan en el aula lo que denominaremos *ocasiones de debate*, que permitan estructurar las tareas, estructurar la información, consensuar los procesos y los resultados del grupo cooperativo, creando *vínculos positivos* entre el alumnado (Pujolàs, 2012). El AC como metodología,

responde a la necesidad de una comunicación constante, entendida en términos dialógicos, como potenciadora de discursos que al interaccionar, inevitablemente generan un proceso crítico en sí mismo, mediante el cual todos los agentes del proceso educativo se ven recompensados tanto desde el plano individual como grupal.

De los relatos extraemos que el *crecimiento profesional docente*, comporta un *cambio del enfoque metodológico* de los maestros y maestras. Retomando a Vidal (2017), en lo que respecta al crecimiento profesional docente, una de las limitaciones encontradas más importantes en la aplicación de la metodología cooperativa es la ruptura con el concepto de autoridad del o la docente sobre el alumnado. Desde este estudio proponemos un discurso que rechace de forma taxativa esa relación autoritaria y sitúe este aspecto en el foco de la cuestión a tratar en materia de ese crecimiento profesional al que nos referimos.

En el caso de todos los maestros y maestras participantes, el tono con el que relatan sus vivencias y experiencias a partir del AC y el ámbito social en el que lo aplican, podemos extrapolar que hay un ingrediente de ilusión en sus palabras. Unas experiencias satisfactorias, que tal y como verbalizan en las entrevistas, son más costosas que otros métodos más tradicionales en términos generales en cuanto a planificación y esfuerzos, pero que en definitiva son mucho más gratificantes para todos los agentes implicados en el proceso de E-A, cambiando los *enfoques metodológicos* a los que hace referencia Pujolàs (2012).

Por tanto, podemos afirmar que, en materia de AC, en cuanto a crecimiento profesional docente a partir de las propias vivencias y de las compartidas con el resto de la comunidad educativa, este conlleva un cambio del enfoque metodológico, que contribuye a romper con las metodologías más tradicionales.

5.3 APARTADO III: el aprendizaje cooperativo como herramienta metodológica que fomenta la inclusión educativa

Enlazando con la conclusión del apartado anterior, la escuela actual admite, cada vez, menos prácticas metodológicas tradicionales, ya que debe adaptarse a la realidad social que la rodea. Vivimos en una realidad cambiante, dinámica y muy diversa, por lo que la metodología cooperativa se muestra como un recurso metodológico capaz de fomentar la inclusión en las aulas, como respuesta educativa a la realidad social.

Debemos destacar que *la innovación educativa que se lleva a cabo a través del aprendizaje cooperativo*, permite a maestros y maestras mejorar las relaciones entre el propio alumnado y el resto de agentes que colaboran en el aula (Pujolàs, Lago, y Naranjo, 2013), así como iniciar un proceso de transformación social que tiene como base la formación en aprendizaje cooperativo del alumnado y la suya propia. Educar mediante el AC es creer en la inclusión educativa del alumnado, creer en ellos y ellas como potenciales agentes de desarrollo social. Ya no solamente para que el alumnado crezca a nivel personal y académico, ni tan sólo para que maestros y maestras puedan evolucionar en su propio desarrollo profesional y personal; sino también para hacer partícipes a aquellas personas externas que con su aportación pueden hacer de sus aulas y sus contextos, un lugar que genere cultura por y para todos/as aquellos/as que se involucren en el proceso educativo¹⁰.

En referencia al potencial inclusivo del AC se hace su aporte en cuanto a la necesidad de *dejar crear, dejar hacer y construir de forma conjunta*, tanto maestro y alumnado, como alumnado y resto de la comunidad educativa. Es a partir de esta concepción de los planteamientos educativos cooperativos, donde se generan los aprendizajes. Compartir, cooperar y aprovechar la diversidad en el aula (Villarrubia, 2017), puede favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan formar un alumnado crítico, y a su vez favorecer la inclusión educativa. Giroux (2001) afirma que son los pedagogos quiénes deben asumir el papel de intelectuales públicos, y deben ser ellos y ellas quienes enseñen el lenguaje de la crítica y la responsabilidad social a su alumnado. Por tanto, los maestros y maestras que aplican AC, como agentes sociales que son, tienen un papel relevante en el proceso de la atención a la diversidad, fomentando diseños curriculares y prácticas de aula y centro inclusivas (Jiménez, Rodríguez, Sánchez, y Rodríguez, 2018), que superen las prácticas integradoras, y por supuesto cualquier modo de segregación.

En cuanto a todo lo anteriormente expuesto, en cuanto a *clima del aula*, es necesario como maestros y maestras cooperativas crear un clima abierto (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001) que cuide las relaciones e interacciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa y en el entorno de ésta.

Volviendo a los resultados de nuestra investigación, en los relatos, los maestros y maestras afirman creer en el cambio educativo, al menos en el momento en el que

¹⁰ Entendemos proceso educativo, como base potenciadora del cambio social.

aplicaron la metodología cooperativa. Su práctica educativa no se limita a la lectura de la palabra, ni la lectura del texto, sino también a la lectura del contexto; de su propio contexto. Siguiendo a Freire (1997), de los relatos extraemos un tono que podría considerarse *optimista crítico*. La lectura exhaustiva de su propio contexto permite a cada maestro, ir más allá del plano curricular. Permite analizar todas las variables en relación a la diversidad, que bien entendida, debe ser potenciadora de prácticas y diseños de talleres y actividades que fomenten la inclusión, a partir de dinámicas basadas en el aprendizaje cooperativo.

Para poder realizar este análisis, cada maestro o maestra debe hacer una *comprensión crítica de la realidad*. De hecho, los maestros y maestras la realizan en pro de una evolución constante basada en el desarrollo social de su alumnado, a través de su docencia. Según Freire (1997) este aspecto se define como alegría. Los y las docentes cooperativas transmiten esa alegría mediante sus ganas de crear y de evolucionar en su tarea docente, contagiando a aquellas personas que comparten su tiempo con ellos y ellas. A partir de la anterior afirmación, la labor docente en referencia a la aplicación del AC, es una forma de ver la educación y una forma de potenciar aquellos valores en los que un o una maestra debe basar su práctica, como son la solidaridad y la igualdad entre todas las personas implicadas, a pesar de las dificultades que encuentre cada día en el aula o centro.

Este concepto de alegría en la actividad educativa, Freire (1997), lo relaciona con el concepto de esperanza en la que todos los y las participantes del proceso educativo pueden aprender, enseñar, inquietarse, producir y, a su vez, resistir a los obstáculos que se oponen a dicha alegría. Para Freire (1997), la esperanza posibilita hacer del mundo un lugar mejor, que llevado a nuestras aulas, se trata de fomentar la alegría a través de los valores que fomenta el AC y que mencionábamos en el anterior párrafo: la igualdad y la solidaridad.

Este proceso educativo, carece de sentido sin tener en cuenta la comunidad educativa. Los maestros y maestras de este estudio coinciden en un punto en común como es la necesidad de involucrar a toda la comunidad educativa, y no sólo al alumnado, en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación del aprendizaje cooperativo. A partir de sus vivencias relatadas, podemos observar la inquietud de todos ellos y ellas a la hora de enseñar, no sólo desde el punto de vista académico, sino que, alguno de los participantes hace referencia al plano social, situando las escuelas como base cultural de cualquier movimiento social. En esta línea

debemos citar el trabajo de Ainscow, Hopkins, Soutworth, y West (2001) quienes inciden en el término *enfoque incorporativo*, reflejado en *Hacia Escuelas Eficaces para Todos*, para referirse a estrategias que fomenten la participación del alumnado, del profesorado y los miembros de su comunidad en todo su conjunto. Sólo así se puede conseguir que los valores que se fomentan mediante la metodología cooperativa, se extrapolen a otros contextos más allá de las aulas, incidiendo en el cambio social, en pro de una sociedad más justa e igualitaria, que se autorregene a partir de las interacciones de todas y todos sus miembros, mediante un diálogo crítico.

Debemos hacer hincapié en el *diálogo crítico e inclusión educativa*. Como señalan Allen y Torres (2003), cuando el *diálogo crítico* funciona, el profesorado y el alumnado reinventan su relación y sus modelos de comunicación. Crean lo que denominan una *relación lógica en una búsqueda mutua*. El concepto de *reinventarse* como docente, como alumnado, o como miembro de la comunidad educativa, parece ser clave en los procesos de E-A cuando se aplica AC, no por ser una recomendación en la aplicación de la metodología, sino por ser una necesidad candente cuando se construye un diálogo compartido entre miembros de una misma realidad basada en la cooperación.

Llegados a este punto, debemos retomar el concepto de diversidad y como el AC permite dar respuesta a ésta. Uno de los aspectos que más preocupan a la mayoría de nuestros y nuestras maestras es la atención al alumnado con NEAE (*necesidad específica de apoyo educativo*). Desde el punto de vista de la mayoría de informantes, la atención de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo debe realizarse dentro del aula, para *construir reflexivamente el conocimiento de forma compartida* (Durán, 2014), a partir del aprendizaje cooperativo.

La inclusión, aunque ahora reflejada en el Decreto 104/2018, de 27 de julio del Consell, va más allá de un decreto. En la práctica, demanda de la participación de todo el alumnado, profesorado, familias y resto de miembros que conforman la comunidad educativa. El aprendizaje cooperativo, supone una herramienta clave para fomentar las interacciones de todo el alumnado, sin excepciones, dejando de lado los handicaps y centrándose en las potencialidades de cada persona.

En realidad, todo el alumnado debería considerarse NEAE, incluso el propio profesorado. A nuestro entender, todas las personas tenemos necesidad de apoyo educativo cuando realizamos aprendizajes. Es el AC la metodología que normaliza, iguala y refuerza los aprendizajes a partir de la relación entre todos los agentes del proceso educativo. Es ahí donde reside el valor inclusivo de la metodología.

5.4 APARTADO IV: análisis de las barreras y resistencias que llevan a maestros y maestras de Educación Primaria a abandonar o dar continuidad al AC en sus aulas

Los maestros y maestras en su práctica educativa diaria encuentran barreras y resistencias que van desde la propia estructura del diseño legislativo y curricular de nuestro sistema educativo, hasta resistencias y barreras que tienen su origen en las creencias y la práctica profesional del profesorado. El AC como metodología horizontal, abierta, igualitaria y cambiante, ofrece la particularidad de ser una herramienta para superarlas.

En lo que respecta a la *aplicación del AC a partir de las experiencias docentes*, este estudio no muestra ningún rechazo por parte del profesorado por la metodología después de haberla aplicado. Su *aplicación o no aplicación* en la actualidad depende de factores externos a su experiencia docente con el AC, ya que los maestros y maestras la consideran una metodología social, que al igual que afirman Barberousse, Vargas, y Corrales (2018), encuentran en el AC una metodología que genera un vínculo afectivo que se traduce en el proceso de E-A.

Como hemos descrito en los resultados, los casos que han encontrado barreras y resistencias por las que no aplican AC en la actualidad son siete. En uno de los casos la aplicación de la metodología no es sistemática, por las necesidades del alumnado, considerado NEAE con NEE. Siguiendo a Pedreira y González (2014), la eliminación de barreras hace posible la plena presencia y participación de las personas inmersas en la realidad escolar, aunque si bien es cierto, las estructuras de algunos centros escolares, no permiten aplicar AC en ocasiones concretas como esta.

En otras dos ocasiones, las barreras vienen dadas por el propio centro educativo (Martín, 2014), donde, después de haber aplicado AC de forma sistemática con alumnado, ciertos maestros no pueden aplicar el AC por la organización y finalidad de sus centros educativos, como son los casos del centro penitenciario y el centro de formación del profesorado. Aunque se puede continuar con la perspectiva educativo-social en el primer caso y con la divulgación y formación en AC, la aplicación directa de AC con el alumnado, no es viable. En el primer caso, las medidas de seguridad del módulo de la prisión no permiten crear dinámicas cooperativas en el aula; y en el segundo caso, por no impartir docencia directa con el alumnado.

Otros cuatro casos, responden a una realidad de estructura en el organigrama de los centros escolares actuales, donde, o por escaso apoyo personal o por estructuras jerárquicas que lo impiden, no se aplica AC en la actualidad. Siguiendo a Ainscow (2001) los centros escolares deben asegurar la igualdad de oportunidades, por lo que no se puede considerar lógico que el propio centro escolar cree resistencias a la aplicación del AC como metodología que facilite la atención a la diversidad.

En cuanto a las *barreras administrativas y su repercusión en el aula*, debemos mencionar que en lo referente a las barreras que provienen de la administración, a partir de nuestros resultados podemos extraer que se traducen mayoritariamente en el curriculum, en cuanto a la aplicación en el aula del AC. Un curriculum invariable e inflexible. Por tanto, creemos necesario un posicionamiento docente basado en la crítica en cuanto a la adaptación de acceso al currículum se refiere. Nos centraremos en el concepto ideológico de la educación que imparten maestros y maestras. Es por ello que citaremos a Jové (2017, p. 46):

Para conseguir una escuela mejor, más moderna y más feliz, no se trata de correr como locos a cambiar libros por ordenadores, pizarras de tiza por pizarras digitales, sino que la verdadera revolución consiste en cambiar la ideología.

A partir de los resultados obtenidos, debemos considerar un aspecto que retomaremos en posteriores apartados: los equipos directivos. Pero ahora concebidos, algunos de ellos como barrera respecto a la aplicación del AC en los centros escolares. Algunos equipos directivos, hacen un bloqueo institucional que desde una posición jerárquica, más en planteamientos que en el verdadero papel de cohesión que deben ocupar dentro de un claustro de maestros y maestras, frenan la aplicación del AC. Siguiendo a González Calvo y Barba (2014), proponemos una reflexión crítica como herramienta de crecimiento personal y desarrollo profesional docente, para superar las barreras mencionadas.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Echeita y Ainscow (2011), en cuanto a la eliminación de barreras en el aula, las abordaremos a partir de cuatro procesos de inclusión. En primer lugar, debemos acoger a todo el alumnado. En segundo lugar, debemos buscar y asegurarnos su presencia, su participación y su éxito. En tercer lugar, debemos poner énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Y en cuarto lugar, debemos identificar y

eliminar las barreras existentes.

Todos estos procesos inclusivos son clave para romper las barreras que se reproducen una y otra vez en nuestro sistema educativo que va desde el currículum a la convivencia en las aulas. Por ello, se hacen necesarios unos planeamientos docentes firmes en cuanto a inclusión se refiere.

Los *planteamientos docentes* de maestros y maestras en cuanto a su forma de entender y hacer educación son claves en el momento de eliminar las barreras que impiden o dificultan la aplicación del AC. En este sentido, debemos considerar la necesidad de valorar la construcción compartida de saberes a partir de las interacciones cooperativas del alumnado. Esto tan sólo se puede conseguir mediante unos *planteamientos docentes abiertos, flexibles, críticos y cambiantes*. Es por eso que siguiendo a McLaren (1999) el maestro o maestra (cooperativo) debe emanciparse de las estructuras de las instituciones. Su intervención debe ser trascendente en cuanto a las relaciones sociales que se generan en el aula.

En la aplicación del AC, y siguiendo a Pedreira (2014), la cohesión del alumnado debe favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo dentro del grupo y fomentar la máxima participación del alumnado, eliminando así todas las barreras que frenen sus aprendizajes.

Por tanto, los maestros y maestras deben reflexionar en referencia a la aplicación del aprendizaje cooperativo, para superar las estructuras rígidas e inamovibles de la escuela actual. Sólo así podremos cubrir la necesidad de ampliar los saberes culturales del alumnado, creando esa escuela feliz de la que habla Jové (2017).

En nuestra sociedad, es la escuela inclusiva la que debe dar las claves para evitar ser el primer peldaño de la exclusión social, la *exclusión educativa* como lo relatan Pérez Gómez, Tey, Escombra, Martínez, y González (2007). A raíz de esta afirmación, no podemos obviar la necesidad de fomentar planteamientos inclusivos en referencia a la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, como alumnado que pertenece al grupo clase. La visión cooperativa de la *tutoría compartida entre docentes*, donde la atención al alumnado se aplica en su contexto más normalizado, el aula ordinaria, debe ser la herramienta que facilite la atención a la diversidad en el aula. En la misma línea del discurso de Perrenoud (2004), afirmaremos que se debe planificar la diversificación de las tareas en el aula de forma sistemática, para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, eliminando así las posibles barreras y facilitando el acceso a la información.

Como alternativa al abandono de la metodología por barreras sociales o pedagógicas, citaremos a Olazábal (2016) y Viniegra (2002), quienes proponen la necesidad de una *pedagogía reflexiva* en nuestro contexto educativo. En nuestra investigación, podemos encontrar a algunas de nuestras maestras participantes reflexionando entorno a este concepto, fomentando la pedagogía crítica (Yoll, 2018) como contraposición a las posibles dificultades surgidas en la práctica diaria.

Siguiendo a Balongo (2015), se pueden señalar diversas formas en las que la escuela puede afrontar las necesidades educativas del alumnado. Entre ellas, esta autora recomienda la aplicación del aprendizaje cooperativo, con el que se promueve en el aula que el alumnado aprendan unos de otros mediante la ayuda mutua y la colaboración interpersonal.

No debemos obviar la perspectiva del *profesorado como generador de barreras y resistencias*. Retomando las barreras encontradas que extraemos de la lectura de los relatos, debemos hacernos eco del discurso de algunos maestros y maestras quienes ponen el foco en el profesorado. Son los mismos compañeros y compañeras quienes ponen resistencias a la aplicación del AC. En algunos casos hacen sentir al o la docente sola ante la aplicación de una metodología como la cooperativa, que puede provocar que se abandone por falta de apoyos.

Por una parte, los maestros y maestras que han abandonado la metodología, en la vertiente de aplicación sistemática en un aula de primaria, por su contexto profesional actual, no focalizan el problema en el trabajo de aula. Centran el problema en la necesidad de respaldo por parte de compañeros y compañeras, así como del resto del centro escolar, encabezado por el equipo directivo. Otros, sí van un paso más allá y focalizan las resistencias en cierto alumnado, además de la mencionada soledad educativa. Pero en lo que coinciden todos nuestros maestros y maestras, los citados y los otros siete que sí siguen aplicando AC, es en la necesidad de romper las estructuras de aula en el momento de la aplicación de la metodología (Herrera, 2017).

Si nos referimos a las estructuras de aprendizaje, no podemos obviar el clima de aula como factor indispensable facilitador del aprendizaje cooperativo, para que ningún niño, niña o miembro de la escuela y su contexto quede excluido de los conocimientos que allí se generan (Fernández, 2016). Volviendo a Pedreira (2014), se trata de eliminar las barreras que hagan posible una plena presencia, participación y aprendizaje de cada persona incluida en la realidad de aula.

Para finalizar este punto nos centraremos en las aportaciones de Velasco y

Alonso (2008) en referencia a las barreras generadas por el profesorado. Estos autores afirman que la interacción en el aula tradicionalmente no ha sido equitativa. Ni desde el punto de vista cuantitativo, ya que el tiempo de duración de las emisiones verbales del docente suelen ser superiores a las de los alumnos. Ni desde el punto de vista cualitativo, debido a que la relación que se suele establecer entre maestro o maestra-alumnado suele ser de carácter autoritario, sin lugar a crítica.

Para evitar la *desigualdad en materia educativa* (Duk y Murillo, 2017) debemos contar con *la comunidad educativa como recurso*, para que participe de las dinámicas cooperativas que se realizan en el aulas. A partir de nuestra investigación, los maestros y maestras de zona rural relatan las dinámicas participativas elaboradas con agentes externos. Sin embargo, los maestros y maestras de zona urbana relatan las barreras que encuentran a la hora de fomentar la participación externa, mucho más dificultosa que en zona rural.

Cuando un maestro o maestra decide aplicar aprendizaje cooperativo con su alumnado, en el momento del inicio de la aplicación de la metodología persigue algún tipo de *cambio*, cambio que siguiendo a Freire (1993, p. 103) podríamos definir a través de sus palabras:

De aprendizaje en aprendizaje se va fundando una cultura de la resistencia, llena de mañas, pero de sueños también. De rebeldía en la aparente acomodación.

Sueños, que siguiendo a Culman (2015), a través del aprendizaje cooperativo como estrategia de participación, se pueden derribar las barreras sociales que vulneran el derecho de las personas a tener acceso al aprendizaje y la participación.

En cuanto a *fortalezas y debilidades del AC a partir de la realidad* de los maestros y maestras, son los relatos más críticos con la metodología, los que ofrecen una visión más amplia de las *barreras* que surgen a la hora de aplicar la metodología cooperativa en los centros escolares. A partir de la lectura de los diferentes puntos de vista, la sensación que transmiten muchos y muchas de nuestras informantes es la del equilibrio entre las satisfacciones que produce trabajar mediante aprendizaje cooperativo, como fortaleza, y a su vez, las dificultades de todo tipo y ámbito a la hora de aplicarlo, como debilidades. Consideramos necesario mostrar la tabla 12, que aclare estos conceptos a partir de un análisis comparativo entre los catorce relatos.

TABLA 12

Síntesis de fortalezas y debilidades del AC a partir de la realidad analizada

Fortalezas	Debilidades
1. <i>Cohesión grupal de aula</i>	1. <i>Necesidad de formación previa en habilidades cooperativas</i>
2. <i>Cohesión social de centro</i>	2. <i>Resistencias de apertura del aula por parte de ciertos tutores y tutoras</i>
3. <i>Interdependencia positiva entre el alumnado</i>	3. <i>Lentitud en los tiempos. Dificultad para aprender a trabajar cooperativamente</i>
4. <i>Co-construcción del saber</i>	4. <i>Cultura de la inmediatez. Falta de reflexión compartida</i>
5. <i>Saberes compartidos</i>	5. <i>Réplica social del modelo individualista social en la escuela</i>
6. <i>Coordinación exhaustiva docente</i>	6. <i>Resistencias al cambio. Quietismo</i>
7. <i>Planificación metódica en la presentación de las actividades</i>	7. <i>Dificultad en la planificación por tener un currículum demasiado cerrado y dirigido</i>
8. <i>Análisis exhaustivo de resultados. Evaluación por rúbricas</i>	8. <i>Dificultad para adaptar la evaluación numérica requerida, a la evaluación cualitativa real del AC</i>
9. <i>Flexibilidad en los planteamientos docentes</i>	9. <i>Leyes educativas que coartan la libertad de cátedra</i>
10. <i>Mejoras en el ambiente escolar, educativo y profesional</i>	10. <i>Dificultad, si los equipos directivos no dan su apoyo a la instauración de la metodología. Resistencias docentes (punto 6)</i>
11. <i>Vínculo con la comunidad educativa. Trabajo interactivo</i>	11. <i>Dificultad en llegar a personas externas al centro, por las propias características de éste</i>
12. <i>Generador de cambio constante</i>	12. <i>Miedo al cambio como generador de rechazo a la metodología</i>

*Extraídos a partir del análisis de los relatos y todas las transcripciones

Utilizaremos la tabla 12 extraída a partir de las voces de los maestros y maestras para analizar estas fortalezas y debilidades del aprendizaje cooperativo como innovación. Para ello, las analizaremos desde tres ámbitos diferenciados: la *perspectiva institucional*, el *contexto de la institución escolar* y la centrada en el *marco político-social en el que se desarrolla*.

El aprendizaje cooperativo como innovación en el marco de la *institución escolar* debe responder a una serie de preguntas que nos surgen a partir de las lecturas de los 14 relatos. Siguiendo a Eisner (2002) podemos formularlas de la siguiente manera: ¿qué se quiere lograr? ¿cuáles son las metas? ¿qué es importante? ¿qué clase de cultura educativa deseamos para el alumnado? ¿qué escuela necesitamos?

Cada realidad educativa en el marco de su propia escuela y teniendo en cuenta su contexto social, debe ser diferente y por tanto debe ser abordada de forma diferente. La respuesta a las cuestiones anteriores será diferente en cada contexto concreto. Pero en un intento de dar respuesta a las barreras encontradas por los maestros y maestras participantes en cuanto a innovación en materia de AC a la hora de aplicarlo, desgranaremos los puntos del 1 al 8 de la *tabla 12*.

Atendiendo a los relatos de maestros y maestras, consideramos que la institución escolar puede ser generadora o eliminadora de barreras. Antes de profundizar en los aspectos señalados por nuestros docentes, debemos analizar y conocer el marco de la institución escolar. Para ello nos basaremos en los planteamientos sobre la *cultura de la institución escolar* de Escalera (2014, p. 16, 22) en los que define la escuela a través de diferentes dimensiones para comprenderla:

- Dimensión Estructural: referida a la distribución de los diferentes aspectos formales que la conforman. Desde los aspectos de estructura física, pasando por la distribución horaria, hasta los órganos de toma de decisiones.
- Dimensión relacional: centrada en las personas y sus relaciones. Tiene que ver con el conjunto de relaciones entre las personas que integran la organización escolar a todos los niveles.
- Dimensión procesos: referida a la diversidad de procesos que se realizan en la escuela, siendo los procesos de enseñanza-aprendizaje los que dirigen los demás procesos subyacentes.

- Dimensión cultura: es la cultura de la organización. Son las creencias, valores, prácticas, o rituales que son compartidos por los miembros de toda la organización (en mayor o menor medida).
- Dimensión entorno: todo aquello referente al contexto en el que se enmarca la institución escolar.

Por tanto, como podemos constatar, la escuela es una institución compleja, en la que los principios como la igualdad, la ética y la dignidad en la práctica educativa, se deben presuponer en pro de la equidad y la justicia, a partir de dinámicas igualitarias e inclusivas, como es el aprendizaje cooperativo.

Una vez enmarcadas las dimensiones de la institución escolar, debemos tener en cuenta, siguiendo a Guinea (2017), la convivencia en el marco de la escuela para atender la diversidad cultural, social, de género, de capacidades y motivaciones, en nuestro caso en relación con el aprendizaje cooperativo.

En lo referente a los puntos -1 y 2- de la tabla anterior referidos a las fortalezas de cohesión grupal y social a través de la metodología son muchos los autores que aprecian estos factores en su bibliografía, pero nos quedaremos con las aportaciones de Guinea (2017) por sus referencias a los roles del alumnado y profesorado como necesarios para el desarrollo de las dinámicas cooperativas.

Algunos maestros y maestras, desde una aplicación sistemática y rigurosa del aprendizaje cooperativo, nos desvelan rasgos de la práctica cooperativa, que llevan parejas dificultades, en primer lugar por la necesidad de formar al alumnado en habilidades cooperativas y aprender a interactuar cooperativamente -*punto 3-*, así como la necesidad de una tutoría compartida abierta y dialógica (Freire, 1970) entre todo el profesorado, para generar la verdadera inclusión educativa a partir de la aplicación del AC (Pujolàs, 2012).

El *punto 4 y 5* muestran la fortaleza del AC como herramienta de co-construcción del saber, pero como señalan la mayoría de nuestros y nuestras informantes, debemos enseñar a buscar y encontrar, pero también a saber seleccionar y rechazar aquella información que no nos es relevante, para que la sobreinformación no se convierta en una barrera; así como no caer en el individualismo, ya que siguiendo a Chomsky (2002) no es justo educar al alumnado guiando su actividad sin apelar a su libertad ni inteligencia.

Los puntos 6, 7 y 8 están centrados en la aplicación del AC por nuestros maestros y maestras. A partir de las fortalezas referidas a la coordinación, planificación y evaluación de las actividades cooperativas, encontramos las debilidades del AC como innovación respecto a un currículum demasiado cerrado referente de una escuela poco modernizada (Quiroga, 2017) y su correspondiente relación con las leyes que marcan dicho currículum, así como la dificultad para poder cuantificar los aprendizajes cualitativos que se generan con el AC en el alumnado.

Freire (1970, p. 90) afirmaba:

[...] el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto que educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.

A continuación analizaremos los *puntos 10, 11 y 12* de la tabla anterior. El *punto 10* plantea como fortaleza las mejoras en el *contexto escolar, educativo y profesional* que produce el trabajo mediante aprendizaje cooperativo.

Otros discursos reflejan esta perspectiva. Debemos encontrar las claves para analizar las barreras que pueden surgir si aparecen resistencias docentes o bloqueo por parte de los equipos directivos como debilidad a la hora de aplicar la metodología cooperativa.

En lo referente al *punto 11*, nuestros maestros y maestras, en todos los casos, reflejan en sus discursos la necesidad de una relación estrecha con la comunidad educativa que les rodea: familias, voluntariado, ayuntamientos, etc. a la hora de aplicar AC (Fernández, 2016); ya que es necesaria la apertura del aula cooperativa para poder beneficiarse del contexto y viceversa.

Como aspecto positivo o fortaleza, son los relatos de maestros y maestras que aplican AC en el ámbito rural, los que reflejan esta perspectiva a partir de la experiencia de haberlo podido constatar desde la práctica real. Sin embargo como debilidad, aparecen otros discursos de maestros quienes aplican AC en un colegio de ámbito urbano, en la ciudad de Castellón. Relatan la dificultad de poder acceder a las familias para que participen en el centro escolar, a pesar de ser todas del mismo barrio. Muestran cierto *individualismo social* como causa de la ausencia participativa en el entorno escolar, en un “yo-sin ataduras” (Vázquez, 1997) a pesar de contar con otros agentes como el voluntariado estudiantil.

Seguidamente, analizaremos el *punto 12*, en el que se señala a partir de los relatos la necesidad de cambio constante cuando se aplica la metodología cooperativa, como una fortaleza de la metodología. En contraposición, la mayoría de discursos de los maestros y maestras señalan que trabajar desde una perspectiva cooperativa genera miedos en los maestros y maestras que lo aplican, y por tanto, requiere de unos planteamientos elaborados y una planificación exhaustiva para poder llevarla a cabo con el alumnado, y así poder cambiar sus ideas acerca del AC (Villarrubia, 2017) que les permitan trabajarlos de forma segura y autónoma.

Tan sólo queda analizar el punto de la tabla 12 referente al *contexto-político social de las aulas* en las que se aplica el aprendizaje cooperativo en nuestro ámbito de estudio. Para ello nos centraremos en el único punto de la tabla que nos queda por analizar, el *punto 9*. En él se valora como fortaleza en la aplicación del AC la flexibilidad que permite la metodología en los planteamientos de aula y centro a los maestros y maestras, para la transformación de los aprendizajes del alumnado y el propio desarrollo profesional docente (Martín, 2014).

En contraposición a esta fortaleza, encontramos una barrera señalada por parte de muchos y muchas informantes al respecto del AC como innovación. Esta barrera es la propia ley educativa que enmarca el proceso educativo y que de alguna manera, coarta la libertad de maestros y maestras a la hora de aplicar la metodología. Tal vez por ser leyes poco flexibles, con poco margen a favor de la creatividad en la planificación docente, con un currículum poco flexible.

Es por este diseño curricular, que siguiendo a Chomsky (2002) afirmaremos que debe ser la educación, a partir de una escuela que no adoctrine, la que debe fomentar en su alumnado las herramientas críticas para crecer como personas. Es esta escuela – educación-, reflejo del marco político-social con el que convive, la que debe autoevaluarse constantemente (Escalera, 2014) para mejorar como institución, y a su vez contribuir al cambio social a través de la formación de su alumnado. Alumnado que se convierte en el verdadero agente de cambio social.

Es en este último aspecto, sobre el que los maestros y maestras tienen el deber y la necesidad ética de practicar una reflexión crítica y teórica (Freire, 1993) sobre su propia práctica para empoderarse como agentes imprescindibles en el cambio social que mencionábamos.

Si hacemos referencia a la enseñanza individualista, nos damos cuenta de la gran cantidad de barreras, enfrentamientos y segregaciones que esta misma produce con determinado tipo de alumnado a consecuencia de sus características personales. Como resultado de este tipo de enseñanza, se establecen varios niveles de enseñanza, permitiendo de este modo que solo unos pocos alcancen el éxito.

(De la Rúa, 2015, p. 23)

Por tanto, el aprendizaje cooperativo, es una metodología que todos y todas respetan y de la que argumentan sus beneficios en el alumnado y profesorado, después de haberla aplicado. Así pues el abandono o no de la aplicación de la metodología cooperativa en sus aulas responde a barreras externas a nuestros y nuestras maestras.

5.5 APARTADO V: el aprendizaje cooperativo como innovación educativa

El aprendizaje cooperativo supone un cambio respecto a los procesos de E-A más tradicionales/conservadores de la escuela actual. El proceso de aplicación como metodología de aula y/o centro, depende de la apertura educativa y social de todos los agentes implicados en el proceso educativo.

En cuanto al *AC como metodología relacionada con el aprendizaje dialógico*, debemos tener en cuenta que el punto en común de todos y todas las maestras participantes es la construcción compartida de conocimientos entre alumnado, docente y el resto de la comunidad, en favor de todos y cada uno o una de las integrantes de ésta. Por tanto todos y todas, mediante su práctica educativa, basada en el AC, escapan de aquello que Freire (1970, p. 77) llama *educación bancaria*.

El educador [...] [debe ser] en sus relaciones con los educandos, un compañero de estos. La educación bancaria, en cuya práctica se da la inconciliación educador-educandos, rechaza este compañerismo.

Este autor recomienda el uso del recurso dialéctico para evitar esta visión bancaria de la educación de la que venimos hablando, basándose en el *aprendizaje*

dialógico (Habermas, 1987), y combatir así cualquier forma de desigualdad posmoderna generada.

Esta dialogicidad la llevan a cabo nuestros maestros y maestras en su aula mediante el aprendizaje cooperativo. A partir de su experiencia, podemos entender este trabajo cooperativo, no sólo como un recurso metodológico para enseñar, sino también como un contenido más que el alumnado debe aprender (Pujolàs, 2014; Traver y Rodríguez, 2010; Johnson y Johnson, 1975). Trabajar de forma cooperativa dota al alumnado de unas habilidades sociales y una capacidad de formarse íntegramente como personas, así como de autorregular el propio aprendizaje (Pujolàs, 2012), que mediante otras metodologías no podría hacerlo, para potenciar las capacidades y dar respuesta a las necesidades del alumnado.

En cuanto al concepto de *innovación como recurso*, de este estudio, podemos extraer que el aprendizaje cooperativo no es fácil ni en cuanto a formación profesional, ni en cuanto a aplicación en el aula, ni mucho menos en cuanto a aceptación por el resto de compañeros y compañeras del centro como una innovación.

En las diferentes voces (Domingo, 2014) que aparecen en nuestra investigación, queda reflejada la visión de la metodología cooperativa como proceso educativo que permite innovar en el aula. Creemos necesario citar a Forteza (2011, p. 141):

Escuelas, por tanto, que se construyen a sí mismas sobre los principios democráticos de equidad, solidaridad, justicia, tolerancia, convivencia en paz, libertad y respeto por las diferencias, que se fundamentan en la innovación y en la búsqueda de los mejores métodos y estrategias para facilitar el aprendizaje de todos, sin excluir a nadie.

Es a partir de esta búsqueda de la innovación y de nuevos métodos, lo que nos lleva a la visión sobre AC que estamos presentando en este trabajo. Actualmente, no deberíamos considerar el aprendizaje cooperativo como una innovación, en cuanto a lo novedoso, puesto que la metodología hace años que está consolidada como tal. Sin embargo, lo es por su riqueza como potenciadora de la *interacción dialógica* (Habermas, 1987) que beneficia a todos los agentes implicados en el proceso de E-A. Otro aspecto que hace del AC una metodología innovadora es su *exclusividad*, por el uso escaso en la aplicación real, en las aulas de la provincia de Castelló. También

resulta innovador el AC en cuanto a su *autenticidad* en materia educativa, ya que como innovación posibilita al alumnado desarrollarse de forma holística.

En materia de innovación es una herramienta que permite innovar en la escuela tradicional actual. Las escuelas de la Provincia de Castelló, necesitan un cambio urgente, ya que el cambio iniciado por la administración, no ha tenido una traducción contundente en la escuela actual. Algunos relatos reflejan la necesidad de crear una red de centros cooperativos¹¹, con la finalidad de poder compartir experiencias y saberes en pro de una escuela más adaptada al Siglo XXI, por ser ésta un modelo que reproduce la escuela del siglo pasado.

Por otra parte, si se aborda el AC tanto desde la perspectiva de la escuela rural como desde la escuela de ciudad, encontramos que el AC transmite una serie de actitudes y valores que no sería posible desde una perspectiva más tradicionalista, por su poder de innovar en base a la creatividad e intereses del alumnado, ya que rompe con la visión educativa de la escuela más tradicional, y genera la necesidad de compromiso por parte de familias, alumnado, voluntariado y maestros/maestras como eje del cambio metodológico.

El AC presenta una serie de *aspectos innovadores respecto a la escuela más tradicional*, tal y como podemos extraer de algunos relatos, en cuanto a la *motivación del alumnado* (Morata, 2017), así como favorece una construcción sólida de actitudes y valores de todos los agentes del proceso educativo. La metodología cooperativa es considerada en algunos de los relatos como transgresora y facilitadora de la construcción personal a partir de la autocrítica y del ser críticos con todo aquello que nos rodea.

De nuestros resultados extraemos que muchos maestros y maestras consideran que el AC, permite innovar. Desde la autocrítica algunos de ellos y ellas lo consideran una innovación pedagógica, aunque reconocen sus limitaciones actuales en la aplicación real. Aunque debemos tener en cuenta que, si en parte sigue siendo una metodología innovadora, es debido al inmovilismo pedagógico y/o nula autonomía del profesorado. Debido a las directrices de la institución escolar o motivos personales, la mayoría de maestros y maestras no se lanzan a introducir metodologías innovadoras que les saquen de su “zona de confort”, como es el AC. En relación a este aspecto, debemos seguir las palabras de Freire (1996) quien afirmaba que una de las características de la autonomía

¹¹ Colegios e institutos que utilizan el aprendizaje cooperativo como vehículo metodológico.

en los y las docentes, tiene relación con la *función crítica* que estos deben tener, no sólo con la realidad, sino con los saberes, su alumnado y su propio trabajo.

Por otra parte, debemos considerar a algunas maestras participantes, quienes acuden al *aprendizaje cooperativo como herramienta que permite evitar la segregación educativa* (Duck y Murillo, 2017). Es a partir de este deseo de igualdad e inclusión cuando se encuentran con la necesidad de plantear una metodología que permita abordar estas cuestiones, y a su vez, poder abrir nuevas puertas para afrontar el reto educativo del siglo XXI, posibilitando un escenario perfecto para conseguir una *educación inclusiva y de calidad* (Bartoll y Martí-Puig, 2016), a través de la innovación educativa (Bernal y Teixidó, 2012).

Cuando se lleva a cabo esta innovación, el planteamiento del curriculum por parte de los y las maestras, parte de la transversalidad y la globalización en contraposición a la idea de curriculum prescrita por la administración (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995). Siguiendo esta línea discursiva, debemos otorgar al alumnado la capacidad de decir y de decidir, para que en un *clima de calma* (Northey, 2018), *creatividad e igualdad* todo el alumnado pueda participar de los roles de las dinámicas cooperativas por igual (Pujolàs, 2012).

Por otra parte, debemos insistir en la necesidad del entrenamiento previo del alumnado en el trabajo cooperativo, ya que sin éste (el trabajo en *habilidades cooperativas*) no se realiza una aplicación plena del AC en el aula. Y como la pertenencia a un grupo cooperativo y el conocimiento de su funcionamiento no es innata, se debe enseñar al alumnado a trabajar cooperativamente (Oña, 2017). En este aspecto juegan un papel muy importante las *habilidades sociales* (La Prova, 2017), de las cuales debemos resaltar la importancia para el desarrollo del alumnado dentro del grupo, y su formación integral como personas (Park, 2013), así como el papel del profesorado, que las facilita (Stevhan, 2017).

Puesto que hemos mencionado en algún momento de las conclusiones la importancia del marco legislativo, así como su real aplicación por parte del profesorado, nos vemos en la obligación de remarcar la necesidad de introducir en el nivel de concreción curricular correspondiente, estas habilidades cooperativas cuando se aplica AC. Sólo así podemos evitar una implantación del aprendizaje cooperativo deficitaria, sin una base sólida que dote al alumnado de los recursos cooperativos que exigen las interacciones de la metodología.

Retomando a Pujolàs (2008) debemos hacer hincapié en el *proceso de enseñanza-aprendizaje* basado en la relación alumno-alumno y no sólo en la interacción alumno-profesor. Referente a este aspecto, algunos maestros y maestras resaltan de forma muy clara la necesidad de regular las interacciones entre los diferentes agentes del proceso educativo desde un punto de vista igualitario. En este sentido tanto Celis y Zea (2017), como Fernández (2017), basándose en el constructivismo de Vygotsky (1978), afirman que esta construcción de aprendizajes se da de forma gradual, e involucra tres partes importantes del contexto, la *interacción del momento*, su *contexto social, familiar*, y la *sociedad* en general que lo rodea, para definir la importancia de los roles de cada persona que participa en los procesos cuando se aplica el AC (Fergusson, 2018), fomentando así la cohesión, inclusión y equidad (Mayordomo y Onrubia, 2015).

Sólo así podemos tomar conciencia de las limitaciones de la aplicación del AC, las dificultades de su diseño metodológico en el aula y del supuesto rechazo de maestros y maestras instauradas en esa educación bancaria (Freire, 1970) que mencionábamos. Aunque, a su vez, debemos remarcar las potencialidades de la metodología como herramienta de innovación, respecto a otras mucho más tradicionales.

5.6 APARTADO VI: influencia de los órganos de gobierno de las escuelas de educación primaria en la aplicación del AC

La institución escolar, aunque claramente marcada por su rigidez institucional, dispone de unas herramientas en su organigrama de centro, en clave de órganos de gobierno, que si se analizan e interpretan desde una perspectiva crítica, pueden reorientarse al servicio de las necesidades de toda la comunidad educativa.

Debemos considerar los *cambios ideológicos en la institución escolar actual y como estos influyen en la aplicación del AC en los claustros de maestros y maestras*.

Los maestros y maestras relatan su visión en relación con el AC desde la perspectiva de maestros que forman parte del claustro de sus colegios. En referencia al claustro, todos y todas coinciden en la necesidad del *trabajo en común basado en la solidaridad, tutoría compartida, construcción compartida de todos y cada uno de los elementos que forman parte del proceso de E-A*.

Es evidente que dentro de cada colegio, como institución, el claustro de maestros y maestras es único, respecto a los demás colegios. Responde a una estructura “micro” capaz de evolucionar y gestionar su propio crecimiento. La necesidad de coordinación a

través del debate continuo se hace indispensable. Uno de los maestros participantes afirma, en relación a los procesos de implantación del AC y la autogeneración de recursos contra la segregación en las aulas, que *un colegio sin debate, es un colegio muerto*. Por tanto, debemos destacar en primer lugar el papel primordial de los maestros y maestras. Estos y éstas, en esa interrelación deben dar ejemplo (Córdoba, 2015), mostrarse como seres reflexivos y abiertos, tal y como exige la ética que conlleva aceptar la profesión de ser maestro o maestra.

Siguiendo con los *cambios ideológicos de la institución escolar, trataremos la relación del AC y los equipos directivos*.

Es en relación a la función de los equipos directivos en el marco de la escuela como institución donde encontramos los matices más relevantes. Siguiendo a Pujolàs, Lago, y Naranjo (2013), los equipos directivos, en materia de *innovación educativa*, están considerados como el motor del cambio hacia una metodología basada en el aprendizaje cooperativo en los colegios. Pero no todo el peso del cambio recae en ellos. Si bien, estos son necesarios para que se produzca un cambio significativo en base ideológica de la institución escolar, coincidiendo con estos autores, el claustro de maestros y maestras, es clave para llevarlo a cabo mediante las premisas que hemos extraído en el punto anterior. Por otra parte, los órganos de gobierno, como la Comisión de Coordinación Pedagógica por una parte, o el Consejo Escolar por otra, son clave para la aceptación de la metodología cooperativa. La primera en materia de aplicación pedagógica, y la segunda en el marco de la propia institución escolar.

Es el equipo directivo quien debe liderar el cambio metodológico (Pujolàs, Lago, y Naranjo, 2013). Algunos maestros, matizan que además de liderar dicho cambio, éste debe ser de forma consensuada y no impositiva.

Los equipos directivos deben ejercer un liderazgo positivo, para convertirse en el verdadero motor de cambio metodológico. Siendo responsables de dicho cambio y del rumbo pedagógico de las instituciones que deben liderar. Todo ello desde la horizontalidad y la no jerarquía, para poder llevar a cabo la verdadera inclusión (Ainscow, 2005) en el marco de la institución escolar.

Además, los equipos directivos, son clave si tenemos en cuenta que tienen la responsabilidad en materia de innovación. Como motor de cambio, deben contar con la colaboración de la comunidad educativa, para poder así abordar el cambio metodológico e impulsarlo en la institución escolar.

Así pues, los equipos directivos, como líderes del cambio metodológico, en colaboración estrecha con los maestros y maestras del claustro, así como los agentes externos que forman parte de la comunidad educativa, son claves para el desarrollo del aprendizaje cooperativo como metodología en el seno de la institución escolar.

A continuación, después los cambios ideológicos de la escuela actual, enmarcaremos ésta en su *contexto social*, *marco institucional* y *marco legislativo*.

El *contexto social* en el que se enmarca la escuela es clave para la implantación de metodologías sociales como el aprendizaje cooperativo. Ya que ésta debe responder a una realidad social y por tanto, debe tenerse en cuenta toda la comunidad en su implantación. Comunidad de la que, Pujolàs, Riera, Pedragosa, y Soldevila (2006) afirman, todos y todas formamos parte y en la que debemos convivir.

Además del contexto social, algunos maestros y maestras inciden en la importancia del *marco institucional* en el que aplican aprendizaje cooperativo. Centrándonos en la propia investigación, sus discursos van más allá de la institución escolar y focalizan sus discursos concretamente en los equipos directivos y la normativa vigente, relacionándola con las decisiones a nivel político en la mayoría de casos.

Por otra parte, creemos importante la necesidad de crear un *marco legislativo* sólido y un currículum a partir de este, más abierto y flexible, donde los equipos directivos lideren el cambio metodológico, en nuestro caso basado en AC, desde una perspectiva dialógica (Freire, 1970) y realmente inclusiva (Pujolàs, 2012; La Prova, 2017). Todos y todas coinciden en poder crear una escuela más comprensiva, y a lo que debemos añadir crítica (Habermas, 1988), donde las decisiones no sean jerárquicas, sino cooperativas, en un ambiente de decisiones horizontales basado en el diálogo, la crítica constructiva y la construcción compartida del proceso educativo. En definitiva, creando una escuela, que sin dejar de ser compleja (Escalera, 2014), sea cada vez más humana.

Seguidamente abordaremos el AC como precursor del liderazgo democrático, un liderazgo no excluyente. Retomando el concepto de autoridad de Vidal (2017), debemos alcanzar el liderazgo democrático que propone Freire (1970) a partir de la toma de decisiones de naturaleza dialógica como alternativa a cualquier modelo autoritario en el ámbito escolar. En ese aspecto nuestro posicionamiento es firme. Las prácticas docentes en el aula, aunque sí deben tener la vertiente del rigor y del esfuerzo por parte de alumnado y maestro o maestra, nunca deben reproducir una naturaleza dominante por parte del profesorado que genere desigualdad.

Este tipo de aprendizaje de diálogo igualitario (Freire, 1969), no excluye. Es uno de los máximos exponentes de la inclusión educativa (Ciénaga, Patiño, Edmundo, 2014). Por tanto, si planteamos un modelo de educación basada en el AC, siguiendo a Chomsky (2002), debemos fomentar la pedagogía crítica para evitar cualquier tipo de autoritarismo en el ámbito escolar.

Si consideramos el *AC en relación con el sistema educativo actual*, el cambio normativo y su traducción en la práctica en el contexto de la escuela actual, se hace necesario para dar cabida a metodologías más inclusivas y horizontales en la escuela actual, como es el aprendizaje cooperativo. De las voces de los y las participantes extraemos, además de las experiencias y vivencias en base al AC, un componente emocional que aporta la ideología político-pedagógica personal de cada maestro o maestra.

En cuanto a *AC y currículum*, si tenemos en cuenta las reflexiones de los y las participantes al respecto, analizaremos este aspecto desde el punto de vista de cada maestro o maestra. El marco normativo educativo del País Valencià debe propiciar la aplicación del AC en los centros docentes. Además de propiciar su aplicación, debe apostar por el cambio en la redacción de sus apartados.

El currículum actual, tal y como está diseñado, dificulta la aplicación del AC como metodología de centro y de aula, ya que en cierta medida es muy exigente en cuanto a resultados cualitativos, que dificulta la justificación de resultados cuantitativos que aporta la metodología cooperativa. Por otra parte, podemos afirmar que hay un abandono del docente respecto a la normativa. Presenta un currículum inflexible. No está redactada teniendo en cuenta las necesidades de docentes y comunidad educativa, por lo que volviendo al término citado en otro apartado, es jerárquica. Cuando nos referimos a jerárquica, nos referimos a que la normativa, está diseñada de forma piramidal, en la que la cúspide, suele responder a intereses políticos y la base a los intereses socio-educativos de los centros escolares. Por tanto, su aplicación modificará la realidad de los centros, y no las verdaderas necesidades de estos a la propia normativa educativa. Si se desea aplicar AC, nada lo impide, pero el marco normativo, el maestro o maestra está sola¹² en cuanto a las decisiones al respecto y en cuanto al rediseño curricular.

¹² Esta soledad, no está relacionada con el término “soledad educativa” expresada en anteriores apartados, referida al ámbito de aplicación del AC respecto a compañeros y compañeras. Esta refiere a soledad respecto a acompañamiento normativo.

El currículum actual fomenta la individualidad en contraposición al fomento de la cooperación. Existe una necesidad de amplitud y flexibilidad en el marco normativo para dar cabida al AC en sus planteamientos. Deben producirse cambios desde la transversalidad para fomentar la inclusión educativa a través del AC (Mellado, Chaucono, Hueche, y Aravena, 2017).

Cabe decir que debemos confiar en los cambios en materia de normativa y su concreción curricular a nivel autonómico, debido al giro en las políticas educativas actuales. Aunque estos son demasiado lentos teniendo en cuenta el ritmo que demanda la escuela actual.

Si por otra parte, además de su relación con el currículum actual, tenemos en cuenta el AC respecto a la legislación al País Valencià, debemos considerar que a pesar de todas las dificultades que implica la aplicación de la metodología, el rumbo político-educativo actual es favorable, aunque los cambios realizados en materia de educativa todavía son poco visibles.

Para poder consolidar estos cambios, y siguiendo a Manzanares y Galván (2012), ante la evidente ausencia de seguimiento y evaluación de las acciones y efectos de la formación del profesorado por parte de nuestro sistema educativo, proponemos mucho más diálogo directo entre administración y profesorado.

5.7 APARTADO VII: A modo de reflexiones finales

Por todas las conclusiones extraídas del análisis de los relatos biográficos, podemos afirmar que esta investigación da a conocer la visión única y veraz de los maestros y maestras sobre cómo entienden la educación desde su visión pedagógica en referencia a su experiencia con el AC.

Los relatos no intentan dar pautas de acción para trabajar la innovación educativa a través del aprendizaje cooperativo. Tan solo pretenden ofrecer 14 prácticas educativas con la que poder contrastar la propia.

La realización de estos relatos refleja una labor constante e innovadora a través del aprendizaje cooperativo, que se ha llevado o todavía se está llevando a cabo, en algunos de los 14 casos, en la Provincia de Castelló. No la está ejerciendo ninguna persona inaccesible. Los maestros y maestras participantes son personas sociables, que de forma amable y desinteresada, han relatado sus experiencias en el marco de esta investigación. Estos maestros y maestras se dedican a la docencia en el ámbito de la

escuela pública. Todos menos uno, quien aunque ejercía en la escuela pública, se ha jubilado en el transcurso de redacción de este informe. En todo momento se ha tratado de reflejar aquello que están innovando desde su aula en materia de aprendizaje cooperativo. Aulas cercanas, a las que a través de ellos y ellas, cualquiera puede tener acceso.

El alcance que se pretende con esta investigación, como es evidente, y desde la humildad, no es elevado, más bien es limitado. En cuanto a utilidad, dependerá del interés en materia de innovación a partir del aprendizaje cooperativo y del desarrollo profesional de los maestros y maestras o personas interesadas, que accedan a ella. Ésta, no es una investigación pretenciosa. Tan sólo pretende sacar a la luz, la práctica educativa de estos 14 maestros y maestras en contacto con el aprendizaje cooperativo, la cual puede ser de utilidad para comunidad educativa, así como la comunidad investigadora, en beneficio del desarrollo del sistema educativo actual.

Al respecto de nuestros planteamientos iniciales en los que nos preguntábamos el por qué algunas y algunos maestros abandonan el AC después de su aplicación, en algunos casos, no es por la metodología en si, dejando de lado cualquier connotación personal o profesional con la metodología, sino porque el contexto marco en el que se aplica, la escuela y su funcionamiento interno concreto, no es favorable. En otros casos, se abandona la aplicación de la metodología por ejercer docencia en otro tipo de centro docente, como es el caso de centros penitenciarios, donde es prácticamente imposible. Otro tipo de abandono de la metodología en cuanto a su aplicación real, se da al pasar a formar parte del centro de formación del profesorado. Aunque se divulga el uso del AC, también se encuentra fuera del ámbito de aplicación escolar. Por tanto, las barreras y resistencias, a pesar de las dificultades de la aplicación de la propia metodología, no podemos afirmar que sean personales, sino que tienen su origen en el marco institucional en el que se debe aplicar el aprendizaje cooperativo.

Estos relatos biográficos realizan una aportación basada en mostrar que existen otras formas de hacer educación, otras formas de entender el proceso de Enseñanza Aprendizaje, otras formas de concebir el rol del maestro o maestra y de concebir el rol del alumnado; y otras formas de entender el concepto de escuela actual, como concepto que forma parte de nuestra sociedad.

Los relatos biográficos relatan 14 propuestas educativas diferenciadas, en contexto, tiempo y forma de llevarlas a cabo, con un único punto en común, el aprendizaje cooperativo. Convirtiendo las voces expuestas en cada relato en una

propuesta especial y única. Es en esta unicidad en la que reside todo su potencial y todo su valor.

El concepto de aprendizaje dialógico parte entre otros, de la teoría de la acción dialógica (Freire, 1970), teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1987) que está basado en el aprendizaje en contextos informales, tanto fuera como dentro de la escuela, cuando se permite actuar y aprender en libertad; en una sociedad cambiante a nivel político, educativo, social, económico y cultural (Delgado, Coronel y Boza, 2018).

Relata uno de los participantes en el estudio la necesidad de un saber compartido en las aulas, fundamentado en la igualdad de roles del alumnado en los grupos cooperativos, en el que el diálogo sea la clave para la equidad e igualdad. Mediante este tipo de aprendizaje el alumnado interactúa y aprende entre sí, por simpatía (Valcarce, 2016), compartiendo sus conocimientos y experiencias; es el verdadero aprendizaje compartido. Un aprendizaje compartido que requiere de un marco legislativo adecuado a las necesidades de la escuela actual, en términos de atención a la diversidad y de generador de igualdad de oportunidades para todos y todas sus agentes, a través de procesos inclusivos.

Nuestra existencia como grupo puede perder su sentido si no disponemos de proyectos compartidos que mejoren nuestra potencia vital y nos hagan soñar juntos. Solo cuando visitas una escuela que sueña entiendes esa fuerza. Soñar y reír son notas de la misma melodía [...] El sistema de trabajo [cooperativo] permite [...] aprender e interiorizar valores y actitudes y aumentar la sensibilidad social y la capacidad de ver las situaciones y los problemas desde varias perspectivas. Las propuestas de aprendizaje cooperativo [...] posibilitan una mayor comunicación y una más justa distribución del poder.

Rodríguez y Traver (2010, p. 20)

CAPÍTULO 6

CONTRIBUCIONES, LIMITACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS

CAPÍTULO 6

CONTRIBUCIONES, LIMITACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS

6.1. CONTRIBUCIONES

La presente investigación pretende realizar una aportación a la comunidad educativa, que denominaremos de cercanía, puesto que su ámbito de estudio se centra en las prácticas metodológicas de maestros y maestras de la provincia de Castelló. Las expectativas se han mantenido en todo momento realistas, y a pesar de la gran cantidad de datos que aportan las 14 voces participantes, la finalidad de la investigación se ha centrado en dar respuesta a nuestro problema de investigación como elemento clave.

6.1.1. CONTRIBUCIONES METODOLÓGICAS

Al respecto de las contribuciones que el presente estudio puede aportar a nivel metodológico debemos abordarlas desde:

6.1.1.1 APRENDIZAJE COOPERATIVO

La investigación se ha centrado en aportar la visión de 14 maestros y maestras, a partir de sus relatos, mediante sus 14 historias de vida, cuál es su percepción sobre el AC y cuáles son los motivos por los que se deciden a aplicar esta metodología en sus aulas, o deciden abandonarla; a partir de los requisitos definidos en la propia investigación de selección de las personas participantes.

El aprendizaje cooperativo como metodología, va más allá de una forma de orientar y enfocar los aprendizajes del alumnado. Es una metodología que como su propio nombre indica favorece la cooperación de todos los agentes implicados en el proceso de E-A, y por tanto, también de los maestros y maestras que la aplican. Esa visión personal y subjetiva de cada maestro o maestra cuando relata su experiencia con el AC, dota de un carácter único a la investigación, poniendo el foco de sus vivencias en la propia metodología. Creemos, que la aportación de esta investigación al propio AC, no sólo reside en esclarecer cuáles son las causas que fomentan la aplicación del AC en el aula y, por otra parte, la barreras y limitaciones que se encuentran en el proceso los maestros y maestras que lo abandonan. También hace su aportación sobre el propio AC como metodología, fomentando su uso en las aulas de nuestro territorio, a partir de la curiosidad pedagógica que pueda surgir a partir de la lectura de las 14 historias de vida.

Historias de vida basadas en las vivencias de maestros y maestras que han tenido un contacto directo con la metodología a nivel de formación profesional y aplicación directa con su alumnado.

6.1.1.2 CONTRIBUCIONES A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La metodología escogida para dar una respuesta a nuestro problema de investigación, el cual tiene como eje central las experiencias de 14 maestros y maestras acerca del aprendizaje cooperativo como elemento de análisis, es la investigación biográfico-narrativa en educación.

Como ya hemos apuntado en el punto 4.1 del diseño metodológico, la metodología biográfico-narrativa es la que nos permite extraer la voz de los maestros y maestras como elemento único y producir cada uno de los 14 relatos.

Pensamos que en materia de educación, la voz de los maestros y maestras debe conservar ese carácter que la hace única, y eso tan sólo se puede conseguir a partir del análisis de la subjetividad, entendida como riqueza discursiva de la experiencia relatada en primera persona. Es en este aspecto cuando la metodología biográfico-narrativa cobra especial interés en nuestra investigación, por ser una metodología potente, que permite un impacto directo con el discurso de maestros y maestras, a partir de la expresión de sus emociones y vivencias, desde la propia percepción personal.

La aportación de nuestro estudio a la investigación social (Ibarra, 2015), mediante esta metodología participativa de carácter cualitativo, además de la aportación sobre AC, se basa en la utilización de la propia metodología B-N, como ejemplo de cómo sí es posible analizar los datos extraídos de una forma sistemática y rigurosa, tan sólo a partir del análisis cualitativo de los mismos.

6.2. LIMITACIONES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

En este sub-apartado, nos centraremos en las limitaciones de nuestro estudio, para así poder relacionarlas con las posibles futuras líneas de actuación que describiremos en el apartado 7.3.

6.2.1. LIMITACIONES PERSONALES

Abordaremos desde este sub-apartado las limitaciones personales surgidas en todo el proceso.

En cuanto a las *limitaciones personales del investigador*, cabe decir que el hecho de ser maestro en la etapa de primaria en la escuela pública, aunque por una parte ha favorecido el conocer de primera mano el ámbito de aplicación del AC de los maestros y maestras participantes; por otra, a nivel discursivo, en cuanto a lenguaje académico formal, ha requerido un gran esfuerzo por parte de éste para poder redactar este informe, con el consiguiente tiempo invertido en correcciones por parte de los directores.

Por lo que respecta a las *limitaciones personales de los y las participantes*, cabe decir que éstas se centran en su disponibilidad, ya que todos y todas son maestros y maestras en la etapa de primaria, en activo, de la provincia de Castelló, con su dedicación horaria, además de su vida personal. Por todo ello, además de reconocer el esfuerzo para redactar auto-informes, conceder entrevistas, revisar las transcripciones, atender las llamadas telefónicas y “WhatsApp” para aclarar puntos en blanco, y co-construir sus propias historias de vida junto al investigador, cabe reconocer que el proceso de cada etapa de la investigación se ha prolongado en el tiempo, por cambios estructurales o de tiempos.

6.2.2. LIMITACIONES TEMPORALES

Las *limitaciones temporales* de esta investigación, vienen marcadas en primer lugar, por el propio plan de estudios, el cual no puede exceder de los 5 años.

Por otra parte, *las limitaciones temporales del investigador*, se centran en la disponibilidad para la realización del estudio, la cual se ha tenido que compaginar con el propio trabajo en el colegio y con otros compromisos personales de éste como la Concejalía de Cultura, Festivales y Educación en l’Ajuntament de Benlloc, así como los compromisos musicales como baterista de sus dos bandas.

Otra limitación temporal, se centra en las propias *limitaciones temporales de los y las participantes*, los y las cuales también han compaginado sus trabajos y sus compromisos personales, con las exigencias que comporta su compromiso personal con esta investigación.

6.2.3. LIMITACIONES EN LA MUESTRA

Las *limitaciones respecto a la muestra*, surgen a partir nuestra sorpresa cuando los 14 maestros y maestras participantes, incluidos los y las 7 participantes que ya no utilizan AC de forma sistemática en sus aulas, coinciden en la intención de volver a utilizar la metodología en un futuro.

A partir de este dato nos planteamos a qué es debido. Por una parte, cabe la posibilidad que la mayoría de los maestros y maestras que han aplicado AC en sus aulas y que comparten las mismas características que nuestra muestra, en la que han tenido que aplicar AC durante un curso escolar o más y recibir formación específica, ya no lo abandonen. O por otra, que la forma en la que se ha realizado la muestra de participantes, genere una limitación en sí misma.

Otra limitación, ha sido el no poder acceder a personas en contacto con cada maestro y maestra, permitiéndonos así ampliar la información en cada historia de vida a partir de la polifonía de todas las voces.

6.2.4. LIMITACIONES TERRITORIALES

El hecho de acotar la investigación a la provincia de Castelló, aunque por una parte, permite concretarla a un determinado territorio en el que todos los maestros y maestras comparten unas características comunes, puede producir una limitación en sí misma, ya que no podemos afirmar que los datos extraídos sean extrapolables a otros territorios. Es más, tampoco podemos afirmar que con otra muestra de participantes, en el mismo territorio, los resultados fuesen los mismos.

6.3. POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Después de relatar las aportaciones de nuestra investigación y establecer sus limitaciones, ahora cabe abrir posibles líneas de actuación futuras a partir de nuestro estudio.

6.3.1. EN CUANTO A LA MUESTRA

Respecto a la muestra de participantes, esta podría ampliarse en dos vertientes. Por una parte, podría ampliarse el número de personas participantes respecto al mismo problema de investigación, ya que la elaboración de más historias de vida, podrían aportar datos a los ya extraídos de nuestro informe. Por otra, podría ampliarse la muestra a personas en contacto con cada uno o una de nuestros maestros y maestras, para así poder cambiar o ampliar el diseño metodológico de nuestra investigación.

6.3.2. EN CUANTO AL DISEÑO METODOLÓGICO

Una línea de actuación, tal y como apuntábamos en el anterior sub-apartado, podría ser la ampliación de la muestra a personas en contacto con los y las maestras participantes, ya que así, podríamos superar una limitación de nuestro estudio como es

el no poder escribir las historias de vida a partir de la polifonía de voces que se generaría de las distintas fuentes, respecto a cada maestro o maestra.

6.3.3. EN CUANTO AL ÁMBITO TERRITORIAL

Nuestra propuesta en cuanto al ámbito territorial, parte del deseo, el cual reconocemos puede ser demasiado ambicioso, de tejer una red de investigadores a nivel estatal en la que en cada provincia de cada comunidad autónoma, al menos un investigador o investigadora, realizase el mismo estudio en su territorio. Siguiendo los mismos parámetros, para poder así triangular la información de todas las investigaciones y obtener, por una parte, conclusiones a nivel de comunidad autónoma; y por otra, a nivel estatal.

A modo de conclusión

Nuestra investigación, a pesar de tener sus propias limitaciones, realiza su pequeña contribución a la educación a partir de la elaboración de las 14 historias de vida en relación con el desarrollo profesional y aplicación del aprendizaje cooperativo de los maestros y maestras participantes. Por tanto, nos complacería enormemente que este estudio, sea el prefacio de muchos otros que puedan surgir, a partir de nuestra inquietud inicial.

La sociedad no solo continúa existiendo por la transmisión, por la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe en la transmisión y en la comunicación.

Dewey (2004, p. 15)

CAPÍTULO 7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles*. Madrid: Catarata.
- Agost, R. (2013). *Investigació en ciències humanes i socials*. Castelló: UJI.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., y West, M. (2001). *Hacia Escuelas Eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas. *The University of Manchester*, 1, 1-10.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del S. XXI*. Barcelona: Graó.
- Alcaide, A., Anadón, J., Anguita, M., Berba, C., Boldú, S., Carroza, M., Castellano, L., Feixes, D., Heredia, M., Humanes, M., Parcerisa, A., Poblador, E., Quinquer, D., Santana, J., y Velasco, F. (2010). *Recursos y estrategias para estudiar las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Aguirre, A., y Doménech, A. (2018). Historias que transforman: Narrativas en el aula. *Educación*, 54, 123-153.
- Allen Morrow, R., y Torres, C. (2003). *Llegint a Freire I Habermas. Pedagogia crítica i Canvi Social Transformador*. Xàtiva: Denes.
- Alonso, S. (2017). *Trabajo de investigación: La influencia del aprendizaje cooperativo en la convivencia entre el alumnado de Educación Primaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez, C., y Amador, J.C. (2017). Historias de familia. El marco ampliado de las historias de vida. *FOLIOS. Segunda época*, 46, 29-39.
- Álvarez, Z. (2013). Reseña de eventos y actividades. *Revista de Educación*, 5, 247-250.
- Aratzamendi, M., López-Dicastillo, O., y Vivar, C. (2012). *Investigación cualitativa. Manual para principiantes*. Bilbao: Eunate.

- Araújo Freire, A., Apoluceno, I., y Luiz, R. (2004). *La Pedagogía de la Liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Atxurra, C. (2015). Design and validation of the cooperative learning application scale (CLAS). *Revista de Psicodidáctica*, 20, 339-357.
- Ávalos, B. (2001). El Desarrollo Profesional de los Docentes. Proyectando desde el Presente al Futuro. *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento de Apoyo*, 1-27.
- Bacten, M. (2016). Student-centred learning environments: an investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environments Research*, 19, 43-62.
- Báez, J., y Pérez, T. (2009). *Investigación cualitativa*. Alarcón: ESIC.
- Ballesteros, P., Aguado, T., y Malik, B. (2017). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 93-107.
- Balongo, E., y Mérida, R. (2015). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, vol. 38-152, 146-162.
- Barberousse, P., Vargas, M. C., y Corrales, P. (2018). Formación docente inicial y acción socioeducativa: Construyendo una propuesta de implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC). *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 22, 1-21.
- Bartoll, O., y Martí Puig, M. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Barcelona: Graó.
- Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (1997). *Modernización Reflexiva. Política, transición y estética en el orden social moderno*. Barcelona: Península.
- Berge, A. (1959). *La libertad en educación*. Buenos Aires: Lapelusz.
- Bernal, J., y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

- Betto, F. (2015). Educación crítica y protagonismo cooperativo. República de Cuba: Congreso de pedagogía 2015. *Encuentro internacional por la unidad de los educadores*, 1-8.
- Bilbao, B., Pérez, y K., Ezkurdia, G. (2014). La investigación biográfica en la formación inicial de magisterio: las historias de vida como temática del trabajo de fin de grado de educación infantil y primaria. *Tendencias pedagógicas*, 24, 85-98.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2005). La Educación Emocional en la Educación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). La Investigación Biográfico Narrativa en Educación. *Revista de Educación*, 1, 201-212.
- Bolívar, A. (2012). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. *Universidad de Granada*, 1-25.
- Bolívar, A. (2012). V Congreso Internacional de Investigación Autobiográfica Pontificia Universidad Católica Rio Grande del Sur. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. *Universidad de Granada*, 1-27.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. Universidad de Granada, 1-28.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *RMIE*, Vol. 19-62, 711-734.
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Bosch, E. (2009). *Un lloc anomenat escola*. Barcelona: Graó.
- Botella, A., Hurtado, A., y Doménech, J. (2017). El huerto escolar como herramienta innovadora que contribuye al desarrollo competencial del estudiante universitario. Una propuesta educativa

multidisciplinar. *Vivat Academia Revista de comunicación*, 139, 19-31.

Buchs, C. (2017). Challenges for Cooperative Learning Implementation: Reports from Elementary School Teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 43, 296-306.

Bustamante, J. (2014). El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible en educación superior. *Centro psicopedagógico en educación superior*, 26-35.

Cabre Rocafort, M. (2016). Estudio de las creencias de una futura maestra sobre la construcción del repertorio lingüístico a través de narrativas multimodales. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 9-3, 50-68.

Camacho, K. (2018). Prepárate y a ver qué pasa: formación inicial y continua frente a la evaluación. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum*, 3, 1-11.

Cantón, I., Cañón, R., y Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76, 45 -63.

Carreño, P. (2014). *Trabajo de investigación: Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Castro, M., y Lata, S. (2017). Contribución del trabajo cooperativo a una escuela inclusiva. *Blog aula magna 2.0. Revistas Científicas de Educación en Red*, Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/2553>, 1-5.

Celis, C., y Zea, M. (2017). *Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal para el Aprendizaje como Facilitadores de la Educación Inclusiva*. Chile: Universidad de la Sabana.

Cerdas Agüero, E. (2013). Experiencias y aprendizajes con juegos cooperativos. *Revista de Paz y Conflictos*, 6, 107-123.

- Ciénaga, E., Patiño, O., y Edmndo, A. (2014). Historias escolares de adolescentes con discapacidad. Experiencias en torno a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 103-120.
- Chen, Y. (2018). Perceptions of EFL College Students toward Collaborative Learning. *English Language Teaching*, 11, 1-4.
- Chomsky, N. (2001). *Perspectivas sobre el poder*. Barcelona: El Roure.
- Chomsky, N. (2002). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Paidós.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Ed.). London: Routledge/Farmer.
- Colectivo Cero a la Izquierda (1977). *Por un aprendizaje libertario. Documentos del sindicato de enseñanza de la C.N.T.* Madrid: Campo abierto ediciones.
- Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos*, 28, 285-290.
- Cornejo, M., Faúndez, X., y Besoain, C. (2017). El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. *FQS: Forum Qualitative Social Research*, 18-1.
- Culman, M. L. (2015). *Trabajo de investigación: Construyendo un aula sin barreras*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- De La Rúa, N. (2015). *Trabajo de investigación: El aprendizaje cooperativo: Estrategia didáctica facilitadora de la inclusión*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Deeley, S. J. (2015). *Critical perspectives o non service-learning in higher education*. Glasgow: Palgrave.
- Dejo, N. (2015). Adquisición de competencias en el marco del Aprendizaje Cooperativo: valoración de los estudiantes. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13, 339-359.
- Delgado, M., y Jaramillo, M. (2014). Los parámetros de la educación para el desarrollo intercultural. *International Journal of*

Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología, 7, 297-314.

Delgado, M., Coronel, J.M., y Boza, A. (2018). Un recorrido particular por la educación. Reflexiones a partir de una historia de vida. *Educación, 54, 101-121.*

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2013). *El Campo de la Investigación Cualitativa. Vol: I, II, III, IV.* Barcelona: Gedisa. Título original: Denzin, N., Lincoln, Y. (2003). *The landscape of quality research. Theories and Issues.* Londres: Sage.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación.* Madrid: Morata.

Domingo, J. (2015). *La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas.* Granada: Universidad de Granada.

Doria, P. (2017). Interculturalidad: miradas múltiples. Desafío Creativo Cooperativo. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 1, 85-97.*

Duk, C., y Murillo, F. J. (2017). La Agrupación de los Estudiantes según Niveles de Desempeño Académico. Una Forma Sutil de Segregación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 11, 11-13.*

Durán, D., y Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo.* Barcelona: Horsori.

Duran, D. (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicacions educatives de aprendrer enseñando.* Madrid: Narcea.

Echeíta, G. (2001): Prólogo. En Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., y West, M. *Hacia Escuelas Eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Madrid: Narcea.

Echeita, G., Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12, 26-46*

Edwards, D., y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona: Paidós.

- Eisner, E. W. (1998). *The Kind of schools we need*. Paraguay: Amorrortu.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elkins, J. (2015) Teaching with Tupac: Building a Solid Grounding in Theory across the Social Work Education Continuum. *Journal of Teaching in Social Work*, 35, 493-512.
- Erbil, D. (2017). Cooperative Learning as a Democratic Learning Method. *Journal of Research in Childhood Education*, 32, 81-93.
- Escalera, I. (2014). *Las Instituciones educativas y su cultura*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. M., González, M.T., y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*, Vol. 21-1, 157-180.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad. Barcelona: Graó.
- Esteban, F. (2016). *La formación del carácter de los maestros*. Barcelona: Edicions UB.
- Farrell, T. (2016). Practicing What We Preach: Teacher Reflection Groups on Cooperative Learning. *TESL-EJ*, 19, 1-9.
- Fergusson, K. (2018). The Importance of Teacher Role in Cooperative Learning: The Effects of High-Stakes Testing on Pedagogical Approaches of Early Career Teachers in Primary Schools. *Education*, 3-13, 2.
- Fernández, M. (2016). *Trabajo de investigación: Educación inclusiva y aprendizaje cooperativo*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Fernández, J. (2017). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: Interactions to prevent school failure. *Frontiers in Psychology*, 8.
- Ferreiro, R. (2006). Aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9, 1-9.
- Ferreiro, R. (2005). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. el constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Alcalá de Guadaíra: Eduforma.

- Ferrer i Guàrdia, F. (1976). *La escuela moderna*. Madrid: Júcar.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 127-144.
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: SXXI.
- Freinet, C. (1974). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1970). *Parábolas de una pedagogía popular*. Barcelona: Estela.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: S. XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: S. XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este Árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza de la política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. València: Denes
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid: SXXI.
- Freire, P. (1991). *L'educació a la ciutat*. València: Denes.
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting foreign language teacher beliefs. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 190-203.
- Gabriela, A., Cantó, P., y Analy, P. (2012). Elección de carrera y trayectoria de dos maestras de educación básica: investigación en historias de vida. *Universidad de Yucatán*, 1-11.
- Gallach, M., y Catalán, J. (2014). Aprendizaje Cooperativo en Primaria: Teoría, Práctica y Actividades Concretizadas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28, 109-133.
- García, R., Traver, J. A., y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

- Gavilán, A., y Alario, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: CCS.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, Política y Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Gómez, A., y Díez-palomar, J. (2009). Metodología Comunicativa Crítica. Transformaciones y Cambios en el S. XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 103-118.
- González, M., Cutanda, M. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21, 103-122.
- González, N., García, R., y Ramírez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios Pedagógicos XLI*, 1, 111-124.
- González, S., y Ortega, S. (2008). Las maestras en México: re-cuento de una historia. *Universidad Pedagógica Nacional*, 192, 159-161.
- González-Monteagudo, J., y Ochoa-Palomo, C. (2014) El giro narrativo en España. Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *RMIE*, 19, 809-829
- González, G., y Barba, J. (2014) Formación permanente y desarrollo de identidad reflexiva del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18, 397-412.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un Desarrollo de las Historias Personales y Profesionales de los Docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 733-758.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

- Gozálvez, V., Traver, J. A., y García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios obre educación*, 21, 181-197.
- Guba, E.G. (1983). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. En Gimeno, J., y Pérez Gómez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guinea-Martín, D. (coord.) (2012). *Trucos del oficio de investigador*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, E., y Aguilar, C. (2018). Una aproximación a las competencias profesionales del formador de docentes. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum*, 3, 1-11.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I y II*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1988). *Ensayos Políticos*. Barcelona: Edicions 62
- Herrera, F., y Neus, S. (coord.) (2015) *La formación del profesorado de español*. Barcelona: Difusión.
- Herrera, J. (2017). *Dejando huella. El aprendizaje cooperativo como resolución de conflictos y organización del descanso escolar*. Chile: Universidad de la Sabana.
- Huchim, D., Reyes, R. (2013) La investigación narrativa. Una alternativa para el estudio de docentes. *Actualidades investigativas en educación*, 13, 1-27.
- Ibarra Sáiz, M. S. (2015). *Investigar para la sociedad*. Cádiz: XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa -ADIPE 2015-.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F., Bartolomé, L., Flecha, R., Gimeno Sacristán, J., Giroux, H., Macedo, D., McLaren, P., Popkewitz, T., Rigal, L., Subirats, M., y Tortajada, I. (1999). *La educación del Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F., Alonso, M.J., Arandia, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A., y Ruiz de Gauna, P. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado del Estado Español y Latinoamérica. *Educación*, 30, 15-25.

Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Jacobs, G. (2017). Introverts and Cooperative Learning. *Online Submission*, 36, 7-8.

Jiménez, M., Rodríguez, H., Sánchez, S. y Rodríguez Medina, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 185-217.

Johnson, D.W., y Johnson R.T. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. (1992). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2014). *La evaluación del aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través dl grupo*. Madrid: SM.

Jové, R. (2017). *La escuela más feliz*. Madrid: La esfera.

Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. CA: Resources for teachers, Inc.

Kayek, F. (1959). *Los fundamentos de la libertad*. Chicago: Chicago University Press.

Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

Klavina, A. (2014). “Cooperative oriented learning in inclusive physical education”. *European Journal of Special Needs Education*, 29, pp. 119-134.

- Kvale, S. (1996). *An introducing to qualitative research interviewing*. California: Sage.
- Lacuesta-Vizcaíno, D., y Traver, J. A. (2018). Yo, Contigo. El Programa de Mediación entre Iguales, desde la Perspectiva de un Ejemplo de Vida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 16-1, 53-71.
- La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo*. Madrid: Narcea.
- Larrauri, M. (2001). *La llibertat segons Hannah Arendt*. València: Tandem.
- Lincoln, Y., y Guba, G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Marcelo, C. (2008). Los Comienzos en la Docencia: Un Profesorado con Buenos Principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 1-25.
- Márquez, M. J., Prados, M., y Padua, D. (2018) La voz de Tsuru. Un relato biográfico-narrativo sobre mediación intercultural y su sentido resiliente en el ámbito educativo. *Educación*, 54, 49-61.
- Martí-Puig, M., Corbatón, y R., Serret, A. (2015) La voz del mundo rural a través de una historia de vida: ejemplo de marginación socio-cultural. *V Jornadas de historias de vida en educación. Voces silenciadas*, Almería, 1-12.
- Martín, B., y Ramos, I (2017). La memoria de los maestros: la cultura empírica transmitida por los docentes. *Studia Zamorensia*, 16, 27-38.
- Martín, G. (2014). *Trabajo de investigación: Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un centro rural agrupado*. Segovia: Universidad de Valladolid.
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Unijes.
- Martínez, M. (2006) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Sevilla: MAD.
- Martínez, P. (2008). *Cualitativa-mente. Los secretos de la investigación cualitativa*. Alarcón: ESIC.

- Mayordomo, R. M., y Onrubia, J. (coord.) (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: UOC.
- McLaren, P., y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué Hablamos, Dónde Estamos*. Barcelona: Graó.
- Méndez, J. M., Condes, S. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 17-31.
- Meyers, A. (2015). Interdisciplinary Collaboration Supporting Social-Emotional Learning in Rural School Systems. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 109-125.
- Moliner, O., y Sales, A. (2005). *Estratègies d'atenció a la diversitat a l'educació secundària obligatòria*. Castelló: UJI.
- Moliner, L., Aguirre, A., Doménech, A., Vallet, T., Vallet, I., y Alegre, F. (2017) Diseño, validación y análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la escala de actitud Cohesiona para la evaluación de la eficacia de los talleres de habilidades cooperativas. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 1, 213-234.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128.
- Montessori, M. (1948). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.
- Morantes, Z., Arias, M., Nava, M., y Arrieta, X. (2017). Evaluación de un Modelo Didáctico Integrador Multimedia para el Desarrollo de Habilidades Investigativas. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19, 450-474.
- Morata, T. (2017). *Trabajo de investigación: La motivación escolar y el aprendizaje cooperativo en los estudiantes de sexto año de Educación General Básica*. Ambato: Univesidad técnica de Ambato.
- Moreno, R. (2017). Hermenéutica y ciencias sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biográfico-narrativo. *ÁNALISIS*, Vol. 49-90, 205-228.
- Moriña, A., y Bascón, R. (2001). Formándonos en la Diversidad: Hacia Prácticas Colaborativas. <http://www.prometeo.es>

Moriña, A. (2008). Vulnerables al Silencio. Historias Escolares de Jóvenes con Discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.

Moriña, A. (2016). *Investigar con Historias de Vida. Metodología Biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.

Moriña, A., Perera, V., y Molina, V. (2010). Sobre el uso de la historia de vida para narrar las trayectorias universitarias del alumnado con diversidad funcional. *Universidad de Sevilla: enmarcado en el proyecto "Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad"*, 1-13.

Moriña, A. (2017). What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64, 353-367.

Mouffe, CH. (2016). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.

Northey, G. (2018). The Effect of "Here and Now" Learning on Student Engagement and Academic Achievement. *British Journal of Educational Technology*, 49, 321-333.

Ojeda, L. (2017) ¿Dos cabezas piensan mejor que una?" Cuando trabajar en grupo no es suficiente. *Artículos arbitrados*, 1, 53-56.

Ochoa, C., González-Monteagudo, J. (2014) La fotobiografía como técnica de formación y desarrollo personal. *Memorias: 2º simposio internacional de narrativas en educación. Historias de vida, infancia y memoria*, 2-11.

Olave, J. (2017). Narrativas juveniles en el aula: pensar juntos la relación pedagógica. *Revista Brasileña de educación de jóvenes y adultos*, vol. 5-10, 1-11.

Oña, V. (2017). *Estrategias metodológicas para el aprendizaje cooperativo en los niños y niñas de 5 a 6 años de la Unidad Educativa Fiscal J.M. Caamaño y Flores*. Quito: Univesidad central de ecuador.

Orsini, M. (2012). Collaborative evaluation of a high school prevention curriculum: How methods of collaborative evaluation enhanced a randomized control trial to inform program improvement. *Evaluation and Program Planning*, 35, 529-534.

- Ortega, D. (2003). *Educación, libertad y tolerancia: vida y pensamiento de Bertrand Russell*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, F. (1999). *La libertad inhóspita. Modelos humanos y democracia liberal*. Barcelona: Paidós.
- Ovejero, F. (1987). *De la naturaleza a la Sociedad*. Barcelona: Península.
- Pallarés, M., y Planella, J. (2016). Utopía, educación y cambio social transformador. De Hinkelammert a Habermas. *Opción*, 79, 126-144.
- Palomar, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro.
- Paredes, J., Herrán, A., Santos Guerra, M. A., Carbonell, J. L., y Gairín, J. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Park, J. (2013). Scaffolding techniques: A teacher training for cooperative learning in thailand primary education. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 19, 103-114.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14, 67-80.
- Pedreira, M., y González, M. (2014). El aprendizaje cooperativo en un centro de primaria: una experiència inclusiva. *Innovación educativa*, 24, 259-272.
- Pérez Gómez, A., Barquín, J., y Angulo, J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A., Martínez, M., Tey, A., Essomba, M. A., y González, M. T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid: MEC.
- Pérez, M., y Sartorello, S. (2012). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en investigación social y cultural*. Chiapas: Educación para las ciencias en Chiapas.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Pinho, A. (2015). Redefining professional identity: the voice of a language teacher in a context of collaborative learning. *European Journal of Teacher Education*, 38, 21-40.
- Piña, L., López, C., y Ortega, M. (2016) Nuevas perspectivas metodológicas en el modelo de enseñanza-aprendizaje en la educación escolar. *Publicaciones*, 46, 91-105.
- Polo del Río, M. I., Mendo, S., Fajardo, F., y León del Barco, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 16, 1-13.
- Pons, I. (1993). *Programación de la investigación social*. Madrid: CIS.
- Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación (en línea)*, 1, 201-212.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Pujadas, J. J. (2000). “El Método Biográfico y los Géneros de la Memoria”. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Pujante, D. (2018). La construcción discursiva de la realidad en el marco de la retórica. La retórica constructivista. *Tonos digital*, 34, 1-31
- Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., Lago, R., y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 207-218.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30-1, 89-112.
- Pujolàs, P., Riera, G., Pedragosa, O., y Soldevila, J. (2005). Aprender juntos, alumnos diferentes. El qué y el cómo del aprendizaje cooperativo en el aula. *UVIC*, 1-25.
- Quiroga, A. (2017). Escuela y producción de subjetividad. El papel de la Educación en las sociedades de la gerenciamiento y el paradigma

de la gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4, 221-235.

Rabinow, P. (1992) *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid: Júcar.

Rucoeur, P. (1999) *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós

Rodríguez, J. M. (2004). Análisis estructural y significado lingüístico. *Revista de filología y lingüística*, 1, 181-203.

Rodríguez, A., Ramírez, L., y Fernández, W. (2017). Metodologías Activas para Alcanzar el Comprender. *Formación universitaria*, 10, 79-88.

Rojas, J. M. (2017). La imaginación y la emoción siempre ganan a la razón: la inteligencia emocional. *Publicaciones didácticas*, 82, 324-332.

Rosales, C. (2012). Diversidad y convivencia en los centros escolares. (Una práctica en la formación inicial del futuro educador). *Revista de Educación Inclusiva*, 5, 75-92.

Rosales, C. (2012). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos, 48, 149-171.

Rubilar, G. (2017). Narrativas y enfoque biográfico. Usos, alcances y desafíos para la investigación interdisciplinaria. *Universidad de Chile*, 1-13.

Rubilar, G. (2013). Repertorios y aproximaciones biográfico-narrativas. Testimonios y análisis de prácticas investigativas en trabajadores sociales. *FQS: Forum Qualitative Social Research*, 14.

Rué, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.

Saldaña, J. (2013). *Fundamentals of Quality Research. Understanding quality research*. New York: Oxford.

Sánchez, M.J., y Llobet, S. (2016). Consideraciones éticas en investigaciones psicológicas con diseño de estudio de casos. *Universidad de buenos Aires: VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de*

Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 202-205.

Sancho, J., y Martínez, S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias pedagógicas*, 24, 225-240.

Serrano, B. F., y De La Herrán, A. (2018). Creación de una red socioeducativa en espacios de exclusión social: una experiencia en el Distrito de Tetuán (Madrid). *Revista española de formación del profesorado*, 21, 1-16.

Serrano, J. M., y González, M. E. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Barcelona: DM.

Serrato, L., García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover las prácticas docentes inclusivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3, 1-27

Sharan Y., y Sharan, S. (1998). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla: MEP.

Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning: Theory, research and practice*. New Jersey: Prentice-Hall.

Slavin, R. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education* 43, 5-14.

Sonlleva, M., Torrego, A., y Martínez Scott, S. (2017). Es una locura vivir sin Facebook ni WhatsApp: la huella tecnológica en el docente en formación. *Edmetic*, 6, 255-276.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Sthevan, L. (2017). The Plot Thickens: Supporting Pre-Service Teachers in Authentic Use of Cooperative Learning through the Storypath Instructional Approach. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 59, 623-632.

Supeng, M. (2017). High-structure versus low-structure cooperative learning in introductory psychology classes for student teachers: Effects on conceptual knowledge, self-perceived competence, and subjective task values. *Learning and Instruction*, 50, 75-84.

- Susinos, T., y Parrilla, A. (2008). Dar la Voz en Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un enfoque Biográfico-Narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 157-171.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom*. Vancouver: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2005) *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Barcelona: Planeta
- Tomlinson, C. A., y Murphy, M. (2018). The Empathetic School. *Educational Leadership*, 75, 20-27.
- Torrego, J. C., Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Traver, J., Rodríguez, M., y Caño, J. (2008). La Carpeta del Equipo: Una Herramienta para aprender a trabajar en Grupos Cooperativos. [http: www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net)
- Traver, J. (2009). Aprender Cooperant per a Aprender a Cooperar. *Comunicación y Educación*. 20-25.
- Traver, A., y Rodríguez, M. (2011). *Los cuadernos de aprendizaje en grupo. Una herramienta para favorecer el aprendizaje cooperativo*. Sueca: Novadors. La Xara.
- Trinidad, A., Carrera, V., y Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la Teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Trujillo, F., y Ariza, M. A. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Madrid: GEU.
- Valcarce, A. (2016). El utilitarismo y la teoría moral de Adam Smith. *Revista Empresa y Humanismo*, 13, 269-296.
- Valdés, A., Coll, C., y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las

- experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles educativos*, Vol. 38-153, 168-184.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vaneigem, R. (2006). *Nada es sagrado. Todo se puede decir*. Madrid: Melusina.
- Vázquez, R. (1997). *Educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático*. México: Fontamara.
- Velasco, J. A., y Alonso, L. (2008). Sobre la teoría de la acción dialógica. *Educere*, 12, 461-470.
- Vidal, C. (comp) (2017). *15 Diálogos de educación*. Barcelona: Graó
- Vílchez, J., Rojas, A., Barrionuevo, C. (2016). Integración de las TIC a través de servicios de web experta a partir de la formación del profesorado. *Investigación Valdizana*, 10, 194-2015.
- Villarrubia, S. (2017). *Trabajo de investigación: El aprendizaje cooperativo como metodología para la atención a la diversidad*. La Rioja: Universidad de la Rioja.
- Villeda, M. (2012). Interdisciplinarity as a research strategy. *Ethnography, history, microhistory and life. Andamios*, 9, 31-47.
- Viniegra, L. (2002) *Educación y crítica. El proceso de elaboración del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Vhoverc, A. (2015). Forms of Cooperative Learning in Language Teaching in Slovenian Language Classes at the Primary School Level. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3, 129-155
- Vygotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Whilem, K., Martin, G., Miranda, CH. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, 339-350.
- Whitty G. (2001). *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Puçol: Pomares.
- Yedaide, M. (2013). La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docente.

Entrevista a Manuel Fernández Cruz. *Revista de Educación*, 5, 213-220.

Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage.

Yoll, M.Y. (2018). Pedagogía participativa: Integración social en educación primaria. *Revista Vinculando*, 1-81.

Zaka, A. (2010). Implementation of cooperative learning and guided discussion methods in science teaching to improve professional skills of student teachers. *Journal of Turkish Science Education*, 7, 30-71.

ANEXOS

CD ADJUNTO

ANEXO I: índice de revistas de impacto.

ANEXO II: catálogo de revistas y artículos.

ANEXO III: catálogo de tesis sobre AC.

ANEXO IV: consentimiento informado firmado por cada participante.

ANEXO V: modelo de auto-informe.

ANEXO VI: auto-informes de todos y todas las participantes.

ANEXO VII: modelo entrevista biográfica.

ANEXO VIII: entrevistas biográficas.

ANEXO IX: modelo entrevista focalizada.

ANEXO X: transcripciones entrevistas focalizadas y audios.

ANEXO XI: modelo de consentimiento informado.