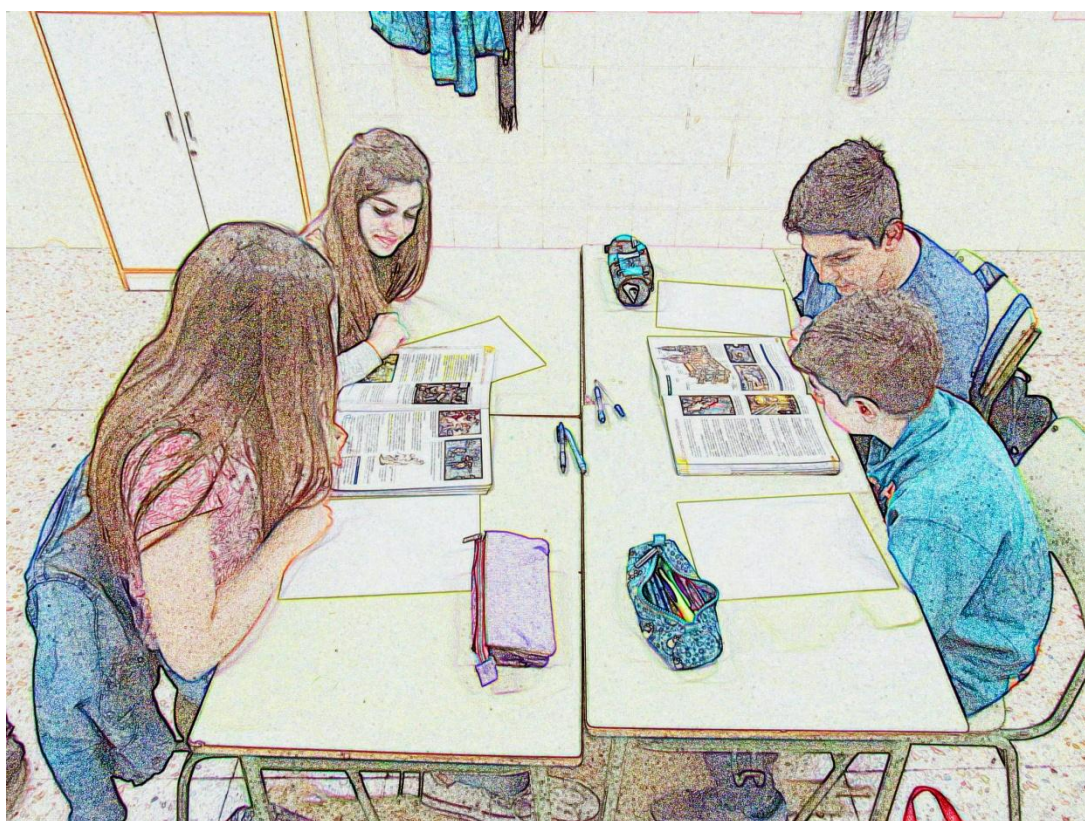


Cómo dejar de estar solos ante el peligro: aprendizaje cooperativo

Trabajo Final de Máster



Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Especialidad: Geografía e Historia
Universidad Jaume I



Raquel Cardona Segura

Tutor: Pablo Tornel

Curso: 2015/2016

Resumen

A pesar de las numerosas investigaciones que existen sobre educación y la manera de trabajar en los centros educativos, son muchas las aulas en las que perdura un sistema tradicional de enseñanza. Aunque se suele decir que el sistema educativo es muy difícil de cambiar, no siempre debería ser así si se entendiera mejor el fenómeno educativo y se mejoraran las condiciones que se generan en el entorno escolar para alcanzar los objetivos deseados.

Así pues, el siguiente Trabajo Final de Máster, desarrollado como un proceso de investigación-acción en dos clases de Ciencias Sociales de 2º de la ESO del I.E.S. José Vilaplana de Vinaròs, se centra en conocer las demandas y las necesidades de alumnos y profesores para mejorar el clima de clase y el interés de los estudiantes por la materia a través de la metodología de aprendizaje cooperativo.

En el trabajo se describe la investigación llevada a cabo, los métodos de recogida de datos y se presentan algunos de los resultados y conclusiones más relevantes de la observación y la acción que me han permitido demostrar que el aprendizaje cooperativo mejora el clima en el aula y el interés por la materia, facilitando en control del profesorado del aula.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, investigación-acción, Ciencias Sociales.

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.

Benjamin Franklin

Índice

1. Introducción	1
2. Bases teóricas	2
2.1. Marco teórico	2
2.2. Marco metodológico	10
3. Contextualización	13
3.1. El centro	13
3.2. Alumnos.....	14
3.3. Asignatura	16
3.4. Unidad didáctica	17
4. La investigación: descripción y focalización del problema	17
4.1. Periodo de observación	17
4.2. Formulación de la hipótesis de acción	18
4.3. Recogida de datos	19
5. Objetivos	26
6. La acción	26
6.1. Organización del trabajo en grupo	26
6.2. Actividades y cronograma de las sesiones.....	27
6.3. La observación de la acción.....	34
7. Reflexión y evaluación	35
7.1. Recopilación de la información	35
7.2. Representación y validación de los datos	38
8. Conclusiones y propuestas de mejora	47
9. Bibliografía	48
10. Anexos	51

1. Introducción

El Trabajo Fin de Máster (a partir de ahora TFM) que presento sigue la modalidad 1 "Mejora educativa" incluida en la normativa general de TFM de la Universidad Jaume I para el Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Con esta tipología persigo introducir, aprovechando el periodo de prácticas, una mejora educativa en el comportamiento y en el interés de los alumnos por las Ciencias Sociales a través del aprendizaje cooperativo. Para demostrar y perfeccionar la práctica educativa me servirá del proceso de investigación-acción propuesta por Latorre (2005).

Dicho procedimiento se ha construido durante los dos periodos -uno de observación y otro de intervención- del *Prácticum* en dos cursos de Ciencias Sociales de segundo de la E.S.O. del instituto José Vilaplana de Vinaròs (Castelló).

Durante el primer periodo del *Prácticum* identifiqué un problema generalizado en la mayoría de las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia por las que pasé: falta de interés, distracción, mal comportamiento y baja participación de los alumnos. Generalmente, en las citadas materias, no suele existir la práctica, por lo que se trabaja únicamente la teoría con clases expositivas. De esta manera, a medida que va avanzando la clase disminuye la atención de los alumnos que actúan como oyentes pasivos y se distraen con facilidad. Aposté desde un principio por aplicar el aprendizaje cooperativo debido a su naturaleza participativa, con la intención de mejorar las interacciones positivas y el interés por la asignatura.

Los antecedentes de la idea de este trabajo recaen sobre el primer periodo de prácticas, el de observación, donde fui consciente de que nada había cambiado en la forma de dar clases desde que cursé la educación obligatoria en ese mismo centro. Me encontré con unos alumnos individualistas, con marcada competencia y poco autónomos. Éstos se sentaban ante la trinchera que representaba para muchos docentes estar en la mesa del profesor, esperando a que callaran o dejándose la voz en ello y pensando: "Cielos, ¡estoy solo ante el peligro, no puedo hacer más!". Sin embargo, en el máster me

orientaron hacia la búsqueda de alternativas para dejar de estar sola como profesora, haciéndome servir de una arma muy potente, los propios alumnos.

Es por la situación con la que me topé que tuve claro que quería aplicar una de las nuevas metodologías que más me marcó como alumna en el Máster, el aprendizaje cooperativo, por los buenos resultados a nivel social, grupal y académico.

He intentado que la estructura de este trabajo sea lo más ordenada posible, siguiendo los apartados principales que facilita la normativa de TFM de la Universidad Jaume I. Así pues, en primer lugar presento las bases teóricas sobre las que me apoyo para utilizar el aprendizaje cooperativo y la investigación-acción. Seguidamente hago una descripción del contexto donde se llevó a cabo el proceso.

A continuación explico la problemática junto a los datos recogidos durante el periodo de observación para dar paso al desarrollo del plan de acción, los resultados y la reflexión para finalizar con las propuestas de mejora y las conclusiones finales.

2. Bases teóricas

2.1. Marco teórico

Vivimos en una sociedad en constante cambio donde se precisa una evolución en las metodologías que se usan en la escuela tradicional para dar paso a una renovación educativa que dé cabida a la multiculturalidad y la diversidad del alumnado. En la denominada escuela tradicional, influenciada por la psicología conductista, se entendía la enseñanza como una transmisión de conocimiento, donde el profesor era el único depositario del saber, por lo que las únicas interacciones consideradas relevantes eran las que se generaban entre éste y su alumnado (Durán y Vidal, 2004 citado en Valdebenito, V. y Durán, D. 2014: 110).

Estos autores hablan en pasado fruto de las ganas de regenerar esa escuela tradicional, pero nada más lejos de la realidad, son muchas las instituciones en las que todavía perdura el sistema de la comunicación unidireccional de conocimientos de profesor a alumnos.

A continuación se realiza una contextualización de todo aquello que rodea al aprendizaje cooperativo con el objetivo de contar con unos conocimientos mínimos sobre esta metodología y así entender mejor la tarea que se realiza a lo largo de este trabajo.

2.1.1. Aprendizaje cooperativo. Definición y antecedentes

El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa, basada en el trabajo en pequeños grupos en los que los estudiantes intercambian información y recursos para mejorar su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, el de todos y cada uno de sus compañeros y compañeras (Johnson y Johnson, 1999: 189). El aprendizaje cooperativo enlaza un proceso en el que todos los miembros de un grupo se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implica competencia individualista.

Por el contrario, en una estructura de aprendizaje competitiva o individualista se ignora la interacción entre los alumnos como factor de aprendizaje (Pujolàs, 2005: 50-54).

Me gustaría puntualizar, antes de continuar, que no es lo mismo aprendizaje cooperativo (<<relación centrada en la adquisición y/o aplicación de un conocimiento, entre un grupo de alumnos con habilidades heterogéneas dentro de márgenes de proximidad>>) y el colaborativo (<<relación centrada en la adquisición o aplicación de un conocimiento por dos o más estudiantes con habilidades similares>>) tal como explica David Durán (2014: 45).

Se puede decir que los antecedentes del aprendizaje cooperativo se remontan a los inicios de la humanidad, puesto que la cooperación es indispensable para la formación y la evolución del ser humano. Paloma Gavilán y Ramón Alario (2010: 92-98) explican que en el siglo I, Quintiliano, en su obra *De institutione oratoria* explica los beneficios que se obtienen cuando dos estudiantes se enseñan mutuamente. Hay quien considera a Séneca (55 a. C. - 39 d. C.) un precursor de esta enseñanza al afirmar <<qui docet discit>> (quien enseña, aprende). En 1797, Andrew Bell (1753- 1832) publica *Experimento sobre la educación realizada en el asilo de Madrás* donde da a conocer el sistema de aprendizaje entre pares que había visto en la India, donde los alumnos con más nivel enseñaban a sus compañeros.

Joseph Lancaster (1778- 1838), pedagogo británico, consiguió que en 1811 se difundiera el sistema de enseñanza mutua en Inglaterra en varias escuelas de primaria con sus obras *Mejoras del sistema educativo británico* (1803) y *El sistema educativo británico* (1812). Este método llega a América y en 1806 se abre una escuela siguiendo esta filosofía inglesa en el conocido como <<Common School Movement>>. Un fuerte impulsor de estas ideas en Norteamérica fue el filósofo y pedagogo John Dewey (1859-1952). En su libro *Democracy and Education* (1916) expresa la necesidad de que los alumnos experimenten en el aula las bases cooperativas sobre las que se fundamenta la democracia. Su máxima es <<learning by doing>> (aprender haciendo).

Poco a poco fueron proliferando los pedagogos que apoyaban esta línea de enseñanza hasta que a mediados de la Gran Depresión, en la primera mitad del siglo XX, con sus fuertes políticas de negocios como único medio para salir de la crisis apostó por una educación más competitiva.

Las bases y principios del aprendizaje cooperativo que hoy en día utilizamos surgen en el campo de la psicología social en la segunda mitad del siglo XX, con Kurt Lewin como precursor y su discípulo Morton Deutsch en Estados Unidos, quien definía una situación de aprendizaje cooperativo como aquella en la que los individuos pueden conseguir sus metas si y sólo si, los demás con los que trabaja cooperativamente consiguen también los suyos. David W. Johnson y su hermano Roger T. Johnson, discípulos de Deutsch, llevan trabajando más de treinta años sobre Aprendizaje Cooperativo en el <<Cooperative Learning Center>> de la Universidad de Minnesota y han creado una red de escuelas interesadas en esta metodología por todo el mundo. (Gavilán, P. y Alario, R., 2010: 92-98).

El constructivismo puede considerarse también antecedente del aprendizaje cooperativo al estudiar la interacción social y la construcción del conocimiento a través de los procesos interactivos. Sus fundamentos están relacionados con la interacción social y la construcción social de la inteligencia. (Ovejero, 1990 citado en García, R., Traver, J. A. y Candela, I. 2001: 25-26).

Los procesos de socialización en la familia y la sociedad son importantes para el rendimiento académico, así como la interacción con los compañeros en el aula. Muchos autores consideran la importancia de la inteligencia social, los sentimientos y la afectividad en el desarrollo de la actividad mental. Desde este punto de vista, la cualidad

específica del ser humano no es la comprensión del mundo que le rodea, sino la constante interpretación del contenido de la mente de los demás. Esta capacidad permite aprender de otros y comprender nuestra propia mente.

En esta línea, es necesario para el desarrollo sociocognitivo de los estudiantes la potenciación de las relaciones interpersonales en el aula. La interacción social y construcción del conocimiento, se encuentran analizados y desarrollados fundamentalmente en las obras de Piaget y Vygotsky (García R., et al., 2001: 26).

2.1.1. Diferentes maneras de estructurar una clase. Aprendizaje competitivo, individualista y cooperativo

Una estructura de aprendizaje es <<un conjunto de actividades socialmente organizadas con una finalidad>>. (Torrego, J.C. y Negro, A., 2012: 34).

Todos los profesores utilizan en sus clases diferentes tipos de actividades para la tarea de aprender y a la hora de evaluar, pero no siempre tienen en cuenta el nivel de motivación que alcanzarán en los alumnos con unas u otras. Las actividades que organizan los profesores buscan que el alumno alcance un logro. La estructura que tenga esta meta específica cómo va a interactuar el estudiante con sus compañeros y con el docente. Las clases se pueden estructurar en torno a tres situaciones de aprendizaje básicos (Silva, J., Roa, C., y Tarapuez, F. E., 2005: 12):

- **Estructura de aprendizaje competitivo:** Aquí, las metas de aprendizaje, son comunes para todos, pero no todos podrán alcanzarlas. Con esta estructura se crea un ambiente en clase de competición por saber quién es el mejor, quien sacará las mejores notas. El éxito de una persona está ligado al fracaso de otra. Los estudiantes reciben información de sí mismos en relación con lo que otros han obtenido.
- **Estructura de aprendizaje individualista:** bajo esta estructura el intento de llegar a las metas del alumno no se relaciona con los intentos de sus compañeros. El alumno trabaja de manera independiente, en beneficio propio, con una recompensa basada en su trabajo personal sin que sus marcas influyeran en las de los demás. En esta estructura se evita cualquier interdependencia entre el alumnado: se sientan solos, se dan la espalda, cada uno tiene su material y trabaja de manera individual. La única comunicación se tiene con el docente.

Alcanzar un nivel alto de autonomía es importante, pero no es el único. (Gavilán, P. y Alario, R. 2010: 109).

Estas dos primeras tipologías son las comúnmente utilizadas en la escuela tradicional, donde no se veían las interacciones entre alumnos como interacciones valiosas para la construcción del conocimiento en el aula. (Durán, 2007: 2)

- **Estructura de aprendizaje cooperativo:** la siguiente estructura se define como aquella en la que los estudiantes trabajan en pequeños grupos de manera conjunta, asegurando que todos van a poder utilizar el material y dominarlo. La meta de los escolares es alcanzable para todos si y sólo si los otros estudiantes de su grupo lo alcanzan. Cada uno es responsable de su propio aprendizaje y del de los demás.

Los tres tipos de estructuras pueden convivir en un aula. Será el profesor quien de forma a las metas de aprendizaje del estudiante, promoviendo la enseñanza por medio de la competencia, la individualidad o la cooperación. En el aula ideal, como bien explica Silva, J. et al. (2005: 15), todos los estudiantes deben aprender cómo se trabaja con los demás de manera cooperativa, cómo se compite por gusto y por diversión y cómo se trabaja de manera autónoma. La cooperación ofrece un clima sobre el que se pueden promover las otras dos estructuras sin que ello suponga un prejuicio para los estudiantes.

A continuación presento un cuadro donde se refleja las características que definen cada estructura (véase figura 1):

	Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje competitivo	Aprendizaje individual
Interdependencia	Positiva	Negativa	Ausencia
Interacción	Interacción que promociona	Opositora	Ausencia
Sistema de motivación	Alta expectativa de éxito	Baja expectativa de éxito	Depende de las características personales
	Beneficio mutuo	Beneficio inverso	Auto beneficio
	Alta curiosidad epistémica	Baja curiosidad epistémica	Curiosidad epistémica dependiendo de las características personales
	Alto compromiso con el aprendizaje	Bajo compromiso con el aprendizaje	Compromiso con el aprendizaje

			dependiendo de las características personales
Estructura de meta	Un estudiante alcanza su objetivo si y sólo si los demás alcanzan el suyo	Un estudiante alcanza su objetivo si y sólo si los demás no alcanzan el suyo	Cada estudiante puede alcanzar su objetivo independientemente de los demás
Estructura de recompensa	En función del trabajo de los demás miembros del grupo	Máxima recompensa cuando los demás logran recompensas inferiores	En función del trabajo personal

Figura 1. Características de las distintas formas de estructurar las interacciones en el aula. Fuente: Gavilán P. y Alario R. (2010)

2.1.2. Elementos básicos del aprendizaje cooperativo

Los investigadores del aprendizaje cooperativo, entre ellos destaco a los hermanos Johnson y a Holubec (1999: 8-10), coinciden en la existencia de cinco características básicas sin las que no es posible formar un grupo cooperativo (véase figura 2):

- **Interdependencia positiva:** Ésta es la característica principal del trabajo en equipo. Como acabamos de ver, en las estructuras individualistas, no existe la interdependencia y en las competitivas, ésta es negativa. En los grupos cooperativos cada miembro del grupo va ligado al resto y viceversa. En la asignatura SAP 003 - Procesos y contextos educativos, la profesora María Auxiliadora Sales utilizó un símil que es perfecto para entender esta interdependencia: un equipo debe mantenerse a flote, como una tripulación, o hundirse juntos en un barco. El docente será el encargado de guiar la nave, pero los alumnos deberán remar y esforzarse para que todos lo hagan, porque se beneficiarán individual y grupalmente de ello. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de los otros componentes, además del propio, por lo que es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación. (Johnson David W. et al., 1999: 9).

Para alcanzar este objetivo es preciso establecer unos objetivos claros de equipo, reconocimiento grupal en la nota, división de los recursos y roles complementarios (Durán, 2007: 11). Los profesores debemos asegurar que nadie va a alcanzar la meta a menos que todos los componentes la alcancen y la recompensa va a ser para todos los miembros del grupo igual.

- **La interacción cara a cara:** El segundo componente es la interacción promotora cara a cara entre los miembros del equipo. Cada uno de ellos debe tender a animar a sus compañeros, apoyarles y ayudarles ante las dificultades que se les plantee, a reforzar sus ideas y sus esfuerzos, de esta manera completarán con éxito la tarea asignada. Para lograr este tipo de interacción cara a cara, los grupos deben ser reducidos, de unos 4 miembros.

Para ayudar a promocionar a los compañeros del equipo, se debe pedir y dar ayuda. Muchas veces, en la escuela tradicional, el alumno no pide ayuda por miedo a evidenciar sus deficiencias ante la clase o su duda no es solventada a tiempo por falta de tiempo del docente, pero en los grupos cooperativos se da la oportunidad idónea para que entre los compañeros se resuelvan las dudas. (Gavilán, P. y Alario R., 2010: 123-124). Es necesario fomentar situaciones que favorezcan la ayuda mutua, puesto que los alumnos no son expertos en ello.

- **La responsabilidad individual:** Para evitar que algún miembro del equipo eluda su responsabilidad aprovechando el trabajo de los demás, se evaluará al individuo y al grupo. Para garantizar este componente el grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar el progreso realizado y los esfuerzos de cada miembro. La responsabilidad individual existe cuando se evalúa la tarea individual de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión. (Johnson D. W. et al., 1999: 9).
- **Habilidades sociales:** Los individuos no nacemos con destrezas sociales sino que las aprendemos, por lo que igual que se enseñan los contenidos en clase se deben trabajar las habilidades de comunicación apropiada y asertiva, resolución de conflictos, empatía...y ponerlas en práctica.
- **Auto-reflexión de equipo:** Debe haber un tiempo destinado para que el equipo reflexione conjuntamente sobre el proceso de trabajo para mejorar en próximas ocasiones. El docente debe ayudar al equipo con los datos que haya ido anotando. Al final de cada sesión también es recomendable emplear unos minutos para comentar con los grupos cómo han trabajado.

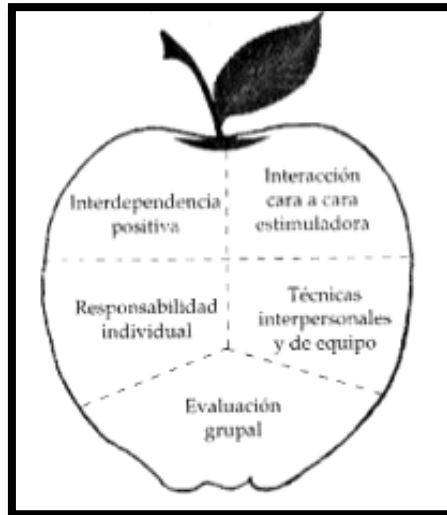


Figura 2. Los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo. Fuente: Johnson D. W. et al. (1999: 9)

Los cinco elementos básicos del aprendizaje cooperativo nos ilustran cómo una simple agrupación no es trabajo cooperativo, sino que requiere de una planificación y organización consciente.

2.1.3. Efectos positivos del aprendizaje cooperativo

Muchos investigadores han demostrado mediante la práctica en el aula del aprendizaje cooperativo el desarrollo de capacidades intelectuales y sociales del alumno, mejorando su rendimiento académico. En Molina, C. y Domingo, M. del P., (2005: 71-72) se cita que Rué (1991) afirma que Johnson y Johnson, Sharan, Slavin, Perret-Clermont, Mugny y Doise, Forman y Cadzden y Webb coinciden al describir los beneficios del aprendizaje cooperativo en el alumno:

- El aprendizaje cooperativo promueve actitudes positivas en el alumno como una mayor satisfacción en el trabajo escolar, ser más cooperativos, altruistas y menos competitivos y egoístas.
- Los alumnos saben cómo manejar mejor los conflictos con argumentos.
- Mejora la relación profesor/alumno.
- Mejora la motivación intrínseca y mejora el rendimiento escolar.

El Doctor en Psicología Clemente Lobato (1998), citado en Molina, C. y Domingo, M. del P., (2005: 73-74) afirma que <<el aprendizaje cooperativo [...] favorece el proceso educativo de la manera siguiente:>>

- Promueve centros educativos eficaces que contribuyen al desarrollo escolar, personal y social de los alumnos/as.
- Aprovecha la diversidad existente en el aula, fortaleciendo relaciones multiculturales positivas.
- Integra a todos los/las alumnos/as, colocándolos/las sobre la misma base y confiándoles responsabilidades iguales, compartiendo objetivos y desafíos comunes.
- Los/las alumnos/as llegan a conocerse mejor unos/as a otros/as, como consecuencia de las interacciones y los intercambios grupales.
- Destruye los estereotipos y aprecia las cualidades propias de cada persona.
- Maximiza la igualdad de oportunidades educativas de los/las alumnos/as.
- Favorece el desarrollo de una autoimagen positiva del/la alumno/a.
- Mejora el aprendizaje de los alumnos/as, principalmente de los más deficientes.

Vistas todas estas características y nombrados algunos investigadores (de los que sólo se han citado unos pocos), podemos decir que el aprendizaje cooperativo no es nada nuevo, aunque la experiencia que el *Prácticum* nos ha ofrecido y el intercambio de experiencias con los compañeros muestran que en muchos centros se sigue apostando por el aprendizaje competitivo e individualista.

2.2. Marco metodológico

El marco metodológico se define como el encargado de revisar los procesos a realizar para la investigación, analizando los pasos que se deben seguir para la buena resolución del problema y determinando si las herramientas de estudio que se van a utilizar ayudarán a solventar el problema. Como describe Carlos Sabino (1992: 19-22), en un proceso de investigación se debe tener en cuenta todos los factores que influyen en el problema, como el contexto, las condiciones, los cambios y principios. Es por esto que

el marco metodológico contextualiza profundamente en el problema, no sólo por la parte teórica sino también por la práctica.

Para explicar qué es una metodología, utilizaremos la definición de los antiguos griegos, quienes nos hablan de camino, forma y procedimiento para llegar al objetivo de conocer, de investigar sobre cierto fenómeno. Es un conjunto de procedimientos racionales utilizados para conseguir una gama de objetivos que rigen una investigación científica o tareas que requieren de habilidades, conocimientos o cuidados específicos.

En el siguiente apartado se expone la tipología de investigación que se solicita para poder conseguir los objetivos de la indagación objeto de este TFM.

2.2.1. La investigación-acción

Gracias a las aportaciones de Antonio Latorre en su libro *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa* (2005), entender un proceso de investigación-acción con todo su desarrollo, incluyendo, como no, el marco metodológico, se ha hecho más cercano y fácil de entender.

Latorre (2005: 23-24) explica que <<no es fácil>> definir el término investigación-acción debido a la multiplicidad de definiciones entre las que destaca las de los investigadores Elliot (1993), Kemmis (1984), Lomax (1990), Bartolomé (1986) y Lewin (1946). Para el autor, la investigación-acción <<se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. >>

El objetivo de la investigación-acción es cambiar la realidad. Se centra en el cambio educativo y la transformación social. Es una metodología cualitativa, en palabras de Denzin y Lincoln (2005: 3), citado en Rodríguez, D. y Valldeoriola, J., (2009: 46), es:

[...] una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando

dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan.

Vemos que desde la propia práctica se desarrolla un conocimiento que mejora la intervención educativa. Con los momentos del siguiente esquema (véase figura 3) se refleja cómo se constituye la investigación-acción.



Figura 3. El ciclo de la investigación acción. Elaboración propia, extraído de la idea de la fuente: Latorre (2005: 21)

Tal y como comentan Rodríguez, D. y Valdeoriola, J., (2009: 64), Elliott (1978) explica que la investigación-acción quiere estudiar la práctica educativa como ocurre en su contexto real, para poder profundizar en la comprensión de las situaciones en las que está implicado el profesorado y que vive con problemáticas. La finalidad de este tipo de investigación es ofrecer soluciones prácticas a situaciones reales. Es por esta razón que interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan o interactúan en la situación del problema.

Según Bartolomé (2000: 10-15), se pueden clasificar en cinco los rasgos que distinguen la investigación-acción de cualquier otra actividad investigadora:

- 1) El objeto de la investigación-acción es la transformación de la práctica educativa y/o social, a la vez que se procura comprenderla mejor.
- 2) Hay una articulación permanente de la investigación, la acción y la formación a lo largo de todo el proceso.
- 3) Se da una manera particular de acercarse a la realidad: vincular conocimiento y transformación.

- 4) El protagonismo es de los educadores-investigadores.
- 5) Hay una interpelación del grupo.

La bibliografía relacionada con el tema que ahora nos ocupa, coincide en que hay tres modalidades de investigación-acción: investigación-acción técnica, investigación-acción práctica y en la que me apoyo para realizar el TFM, la investigación-acción crítica y *emancipatoria*. Latorre (2005: 31) explica que esta tipología se centra en la práctica educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado en tanto que trata de vincular su acción a las situaciones sociales y contextuales en las que se desarrollan, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales.

Este último modelo de investigación emancipadora ha sido defendido, como cita Latorre (2005: 31) por Carr y Kemmis. Pretende emancipar a los participantes de la tradición social constrictora, que encorseta la autodeterminación, para transformar la organización y el sistema educativo. El investigador/profesor es el moderador del proceso y mantiene una relación de colaboración con los participantes/alumnos.

A continuación, siguiendo las directrices para la elaboración de un informe de investigación-acción aportadas en la citada obra de Latorre (2005), vamos a adentrarnos en el corazón del TFM.

3. Contextualización

3.1. El centro

El centro donde he llevado a cabo las prácticas y me han permitido realizar la investigación-acción es el IES José Vilaplana (véase figura 4). El instituto se sitúa en la Av/Gil de Atrocillo, a las afueras de la localidad costera de Vinaròs, junto al Hospital Comarcal y el Centro de Educación Especial Baix Maestrat. El instituto es público, laico, de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y módulos de Grado Medio y Grado Superior.

En la localidad el censo poblacional de 2015 se cerró con 28.190 habitantes. En la citada avenida se ubica el otro instituto público de Vinaròs, el IES Leopoldo Querol. Además, en el centro urbano hay dos colegios religiosos, privados y concertados donde

imparten la ESO: el Colegio de Nuestra Señora de la Consolación y el Colegio Divina Providencia.



Figura 4. IES José Vilaplana. Anónimo. (Sin fecha). Recuperado de: <http://mestreacasa.gva.es/web/1200346800> Consultado el 06 de enero de 2016.

3.2. Alumnos

El alumnado del centro se puede clasificar como de clase media-baja. Con el paso de los años, el colectivo de inmigrantes ha ido aumentando y hoy en día representa entre un 15% y un 20% del total de los alumnos/as matriculados. El mayor número de alumnos inmigrantes procede de América Latina (Ecuador y Colombia), Marruecos y el Este de Europa (Rumanía, Rusia y Ucrania). El profesorado del instituto me informó que existe un pequeño número de alumnado con problemáticas actitudinales graves que pasan la mayor parte del curso expulsados. El número de partes leves y graves se ha triplicado este curso respecto al anterior.

En el instituto se imparten los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, con 5 grupos de 1º, 5 grupos de 2º, 4 de 3º y 3 de 4º. Si los alumnos deciden seguir estudiando en el centro, pueden elegir entre los Bachilleratos de Ciencias de la Salud y Tecnología y de Humanidades y Ciencias Sociales. Los bachilleratos están formados por dos cursos. Las modalidades mencionadas se dividen en dos opciones, lo que les permite ampliar la oferta de estudios y mejorar la especialización.

Otra opción son los Ciclos Formativos de Grado Medio, especializados en cuidados auxiliares de enfermería y electromecánica del automóvil y los Ciclos Formativos de Grado Superior en las especialidades de técnico superior en dietética, sanitaria y técnico superior en automóvil.

Los dos grupos de segundo de la ESO en los que he aplicado la investigación-acción objeto de este TFM son muy heterogéneos:

- En el grupo 2º ESO A el número de alumnos es de 25, 20 de ellos son de nacionalidad española, 5 de diferentes nacionalidades (de Latinoamérica y países del este de Europa) y 5 alumnos necesitan una adaptación curricular individual significativa (a partir de ahora ACIS) por presentar necesidades educativas especiales (a partir de ahora NEE). De estos últimos, uno padece un trastorno del espectro autista, otro sufrió un cáncer cerebral que le ha dejado fuertes secuelas como la dificultad en la escucha y la visión y una mala psicomotricidad; otro adolescente que proviene de una familia problemática no tuvo escolarización en edad temprana y ahora tiene dificultades de nivel y sociales; la siguiente alumna tiene una deficiencia intelectual severa y un último chico con el que apenas coincidí, presenta bipolaridad y una alta tasa de absentismo. Todos los alumnos de este nivel que presentan NEE están agrupados en la misma aula para que el profesor de Pedagogía Terapéutica (a partir de ahora PT) pueda trabajar con ellos al mismo tiempo. Los cuatro están sentados en primera fila, en mesas individuales y trabajan con fichas que les prepara el pedagogo sobre el tema que trata el resto de la clase. No participan de ella, tan sólo están dentro, integrados -y no en todas las asignaturas- pero no existe inclusión.

En general esta clase carece de orden y está poco estructurada. Hablan todos a la vez, en tono muy alto y sin respetar a los compañeros cuando quieren contestar a las preguntas de la profesora. Tampoco mantienen la correcta disposición del mobiliario de la clase ni se sientan donde el tutor les ha colocado.

- El grupo de 2º ESO C está formado por 23 alumnos, de los cuales 17 son de nacionalidad española y el resto extranjeros, la mayoría procedentes de América Latina. Hay 4 adolescentes repetidores que no tienen ningún interés en el seguimiento de las clases bajo la excusa de que "el año que viene quieren hacer otra cosa". Una de las niñas extranjeras es de origen Rumano, habla perfectamente castellano pero lleva poco tiempo en Vinaròs. Se ha incorporado en la mitad del

curso a esta clase y no conoce la lengua valenciana. Tras un pacto con la familia, la niña sigue las lecciones con un libro de diversidad y está escuchando y aprendiendo la lengua ya que la asignatura de Ciencias Sociales se da en valenciano.

Hay dos niños que se niegan a seguir las clases: al menos uno participa de manera oral; el otro no quiere hacer nada. La profesora trabaja en este grupo con el libro de texto y unas fichas con textos y mapas con vacíos para rellenar después de la lectura de la lección. En su casa, los alumnos deben copiar los contenidos del material extra en su libreta para utilizarlo como repaso y como apuntes que deberán estudiar para el examen. Los alumnos de esta clase pasan la mayor parte del tiempo hablando en voz alta, faltándose al respeto en alguna ocasión. La forma de la profesora de hacer que bajen la voz es golpeando con la parte trasera del borrador en la mesa.

3.3. Asignatura

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, fija los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas, con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos. La Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo, de Educación, (LOE), determina que es competencia del Gobierno fijar los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación, que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común a todo el alumnado y la validez.

El currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana se establece en el Decreto 112/2007, donde se especifican tanto los contenidos de las unidades didácticas como los objetivos y los criterios de evaluación generales.

En la asignatura de Ciencias Sociales de 2º de la ESO, los contenidos están divididos en 3 bloques:

- Bloque 1: Contenidos comunes.
- Bloque 2: Población y sociedad.
- Bloque 3: Las sociedades preindustriales.

3.4. Unidad didáctica

La unidad didáctica 11 del libro de Ciencias Sociales, "La Europa del Barroco", fue la unidad didáctica que como alumna en prácticas pude desarrollar durante el periodo de intervención del *Prácticum*, en el tercer trimestre. El tema se incluye dentro del 3er bloque, la Edad Moderna, y engloba los siguientes puntos:

- Crisis y transformación de la economía.
- La Europa del absolutismo.
- La revolución científica del siglo XVII.
- El arte barroco. La arquitectura.
- La pintura y la escultura barrocas.
- El Barroco en la Península Ibérica.
- El siglo de Oro de la pintura española.

4. La investigación: descripción y focalización del problema

El primer aspecto que se debe tener en cuenta para realizar una investigación es la problemática que se va a trabajar, su origen y el contexto en el que surge: <<El proceso se inicia en torno a un área problemática de la que se extrae el problema de investigación: éste surge de un contexto teórico o práctico. Esta etapa puede sintetizarse con la pregunta: ¿de qué se trata?>> (Latorre, Rincón y Arnal, 2003: 53)

4.1. Periodo de observación

Así pues, toda investigación empieza con un interrogante que se debe resolver. Para responder a la pregunta que formulan Latorre y otros, el foco de investigación germina durante el primer periodo de prácticas - del 11 al 20 de enero de 2015-, en el cual los estudiantes del máster nos limitamos a conocer el centro y a observar. Me impactó que nada había cambiado en el transcurso de una clase de Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde que yo misma pasé por el centro como estudiante, tan solo que todas las aulas disponen de ordenador y proyector, y éstos, no fueron siempre utilizados durante mi estancia.

Me encontré, en la mayoría de las aulas que visité, a unos alumnos indisciplinados y desmotivados, sin ganas de trabajar en clase ni estudiar, que se hablaban sin respeto y que no participaban cuando se les preguntaba. Asimismo, la no inclusión de unos alumnos con NEE que como he comentado, estaban apartados del resto, ajenos a lo que pasaba en la clase, pendientes de los folios que les daba el PT y sin tener ningún tipo de interacción con los demás.

Por otra parte, los profesores se quejaban de tener un ratio muy amplio siendo "uno (en pocas ocasiones dos, con el PT) ante el peligro". Otros, solo tenían ganas de que pasaran 3 o 4 años para jubilarse y olvidarse del instituto y de los adolescentes.

La manera de impartir las clases en el departamento de Ciencias Sociales, es más próxima a la escuela tradicional que al estilo de enseñanza liberal: predomina la intervención del profesor sobre la de los alumnos en un contexto de aula vertical, las interacciones que se consideran interesantes son las que hay entre profesor y alumno, se da prioridad a los resultados académicos y se genera competitividad.

¿Por qué resulta esta situación un problema? Aunque parezca evidente, seguir con un prototipo de escuela tradicional crea un clima de clase poco agradable. Los problemas de conducta se agravan y son tomados como ofensas por los docentes. Una mala convivencia va ligada a unos resultados académicos bajos y al *burnout* del profesorado. En relación a esta situación, me ha sido de gran ayuda para encauzar la investigación uno de los primeros autores que leímos en el máster, Juan Vaello Orts y su obra "Cómo dar clase a los que no quieren". La mayor parte de conflictos que se generan en el aula (faltas de respeto y autocontrol, agresividad, desmotivación, ausencia de límites...), como señala Vaello (2011: 40), vienen dados por las carencias en el trabajo de la competencia socioemocional.

4.2. Formulación de la hipótesis de acción

¿Qué puedo hacer al respecto para cambiar la situación? Un profesor no puede cambiar el sistema solo, pero sí que puede mover ficha y avanzar ligeramente. Puede intentar que, al menos, una minoría, se fije en esa nueva manera de hacer, en esa metodología que quizá nunca se había probado en su departamento.

Vaello (2011: 3) inicia su obra con estas palabras de Santos Guerra:

El secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas.

No podemos porque no quieren. Hagamos que quieran y podremos.

[...] se trata de enseñar y que aprendan pero sin provocar aversión hacia el aprendizaje, y de conseguir orden, pero sin provocar odio.

El enfoque humanista del libro de Vaello, que se centra en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje (a partir de ahora E/A) sumado a algunos aspectos del enfoque cognitivo de la E/A, que se centra en el alumno, despertaron en mi una gran fascinación.

Mi formación, como la de muchos adultos en la actualidad, proviene de un sistema tradicional de enseñanza. Algunas asignaturas del máster, en especial SAP 001 Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad, SAP 003 Procesos y contextos educativos y SAP 304-8 Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades crearon gran expectación en el grupo de estudiantes por el uso de dinámicas basadas en aprendizaje cooperativo con la obtención de unos resultados muy positivos.

Esta breve experiencia con el aprendizaje cooperativo y la búsqueda en la bibliografía me ayudaron a tejer el entramado del TFM y pensar cómo mejorar la situación de los alumnos y profesores con los que iba a trabajar, investigar y colaborar a través de esta metodología.

4.3. Recogida de datos

La obtención de datos de la realidad es indispensable para ver cómo se puede solucionar el problema de investigación. Es recomendable utilizar varias técnicas de instrumentos para la recogida de datos con el fin de poder compararlos y dotar de mayor rigor y calidad a nuestra investigación. (Rodríguez, D. y Valldeoriola, J., 2009: 38-39).

Durante las dos primeras semanas del inicio del *Prácticum* me serví de la observación directa del funcionamiento de las clases y de las entrevistas informales con los profesores para conocer su opinión acerca del aprendizaje cooperativo y su predisposición para llevarla a cabo durante mi periodo de intervención, además de un cuestionario inicial dirigido al alumnado.

Observación directa

La observación es una técnica de recogida de datos en la que <<el investigador presencia en directo el fenómeno de estudio. [...] La observación no es sólo una actividad fundamental vinculada a la investigación-acción, sino una de las técnicas básicas de recogida de información, y técnica clave en la metodología cualitativa. >> (Latorre, 2005: 56). En este primer periodo, el registro de mis observaciones fueron redactadas como notas de campo personales, descriptivas y reflexivas (Latorre, 2005: 58-59) con la ayuda de la "Tabla número 2" (Anexo I, p. 52). Esta tabla pertenece a los anexos de la normativa de prácticas UJI para observar a los alumnos del tutor, pero además, me sirvió para anotar cuestiones sobre el resto de estudiantes y profesores.

Entrevistas informales

Las entrevistas informales son un instrumento para conocer la opinión general de los profesionales educativos sobre el aprendizaje cooperativo que me sirvieron para ampliar mi conocimiento general sobre el contexto. Es por este motivo que no someteré las respuestas a un análisis formal. Aunque las conversaciones sean de carácter informal, es conveniente definir unas preguntas básicas que sirvan de guía de la conversación con los entrevistados:

- ✚ ¿Conoce la metodología del aprendizaje cooperativo? ¿La ha utilizado alguna vez en clase?
- ✚ ¿Considera el aprendizaje cooperativo un buen instrumento para favorecer el aprendizaje significativo y una mejor asimilación de los conocimientos?
- ✚ ¿Cree que el uso del aprendizaje cooperativo mejoraría el clima en el aula?
- ✚ ¿Piensa que el aprendizaje entre iguales puede resultar positivo para el crecimiento personal de sus alumnos?
- ✚ ¿Le interesaría que llevara a cabo una investigación-acción con aprendizaje cooperativo en uno de sus grupos?

Las entrevistas se llevaron a cabo con los 5 profesores del departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El resultado de las entrevistas no fue positivo en cuanto a conocimientos sobre la metodología y la utilización de la misma. Ninguno de ellos había trabajado con aprendizaje cooperativo y tampoco había hecho ningún curso relacionado, pero mostraron buena predisposición para escuchar de qué se trataba y a ayudarme en el aula en el periodo de intervención.

Todos coincidieron en que pensaban que podría ser una experiencia positiva (tanto para estudiantes como para profesores) y que podría ayudar a la cohesión de grupo.

Cuestionario

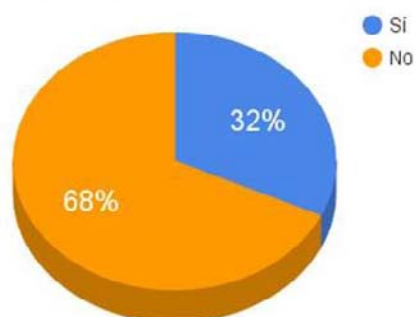
Los cuestionarios son <<el instrumento de uso más universal en el campo de las ciencias sociales. >> (Latorre, 2005: 66). Con el cuestionario podemos conocer información de un número determinado de personas rápidamente aunque se debe considerar que no siempre las respuestas pueden ser sinceras y que los alumnos pueden contestar la supuesta pregunta correcta para complacer al encuestador.

La última semana del primer periodo de prácticas, cuando supe en que clases iba a realizar la intervención de la segunda fase del *Prácticum*, aproveché para elaborar y entregar un cuestionario inicial una vez identificado el problema conductual de los alumnos, para realizar la hipótesis de acción y la búsqueda de soluciones.

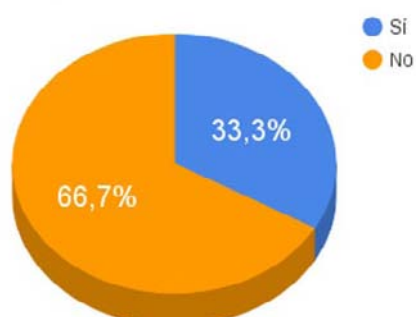
En el grupo 2º ESO A, el día en cuestión, había en clase la totalidad de los alumnos, 25. En el otro grupo, 2º ESO C, de 23 alumnos, había 18. El cuestionario, que se puede ver en el apartado "Anexo II, cuestionarios" (p. 54), es anónimo. A continuación presento las preguntas con sus respuestas en forma de gráfica comparando ambos grupos y realizando la valoración de los resultados.

El cuestionario comienza preguntando si la asignatura de Ciencias Sociales resulta difícil o no para los alumnos. Los resultados son los siguientes:

Grupo 2ºESO A



Grupo 2ºESOC



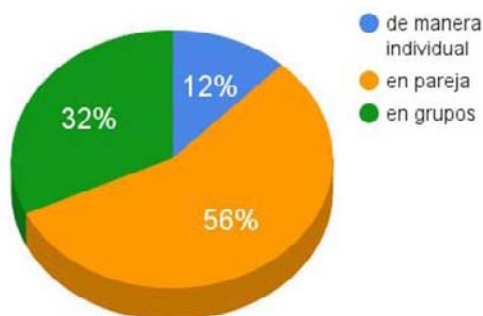
Un número similar de estudiantes en los dos grupos opinan lo mismo, la asignatura no resulta difícil de entender para más de la mitad del estudiantado. La segunda parte de la

pregunta es que justifiquen el porqué de su respuesta negativa. Transcribo a continuación algunas de las respuestas: "Porque no estudio mucho", "Porque la historia es interesante pero es difícil entender la arquitectura y la construcción", "Porque la historia cuesta de entender y hay muchas fechas y personajes", "Porque me cuesta entenderlo" y, por último, "Lo único que me cuesta son las fechas".

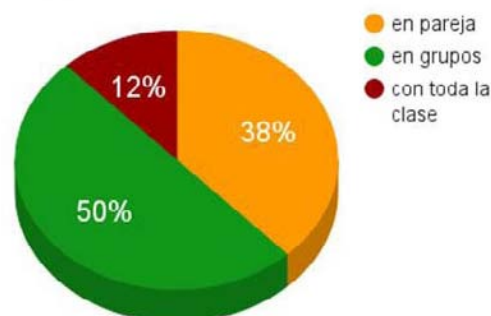
Se puede deducir en las respuestas que hay estudiantes que no comprenden bien lo que se explica en clase y otros no sienten la motivación suficiente como para estudiar.

Las siguientes preguntas están enfocadas a conocer cómo les gustaría trabajar en clase y con quién. De este modo, la segunda pregunta es: "Cuando hay una actividad prefiero hacerla: solo/a, en pareja, en grupos o entre toda la clase".

Grupo 2°ESOA



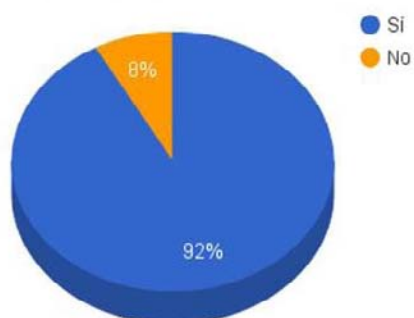
Grupo 2°ESOC



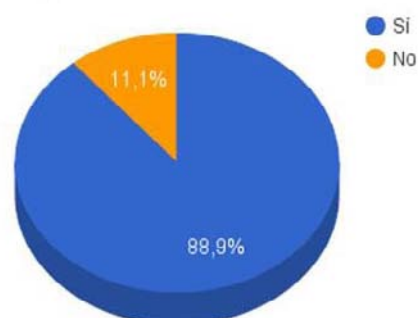
En el grupo A, más de la mitad de la clase prefiere trabajar en parejas, ocho alumnos prefieren hacerlo en grupo y tres, trabajar solos. En el C, la mitad de la clase prefiere el trabajo en grupo, a siete alumnos les gusta más trabajar en pareja y cuatro prefieren que se haga el trabajo entre toda la clase, pero la forma habitual de trabajo en clase es de manera individual.

En relación con estas respuestas, la próxima pregunta indaga sobre si se tiene mayor interés cuando se realiza una actividad en grupo o no.

Grupo 2°ESOA



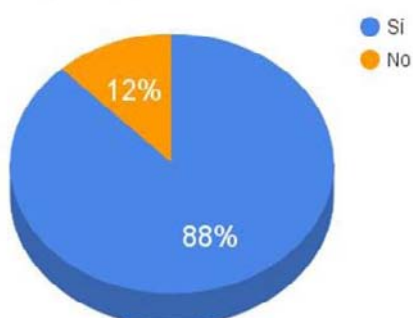
Grupo 2°ESOC



La mayor parte de los dos grupos, excepto dos alumnos de cada, contestan afirmativamente.

La cuarta cuestión, en la que se pregunta << ¿Te gusta ayudar a tus compañeros/as a resolver sus dudas sobre la asignatura?>> tuvo las siguientes respuestas:

Grupo 2°ESOA



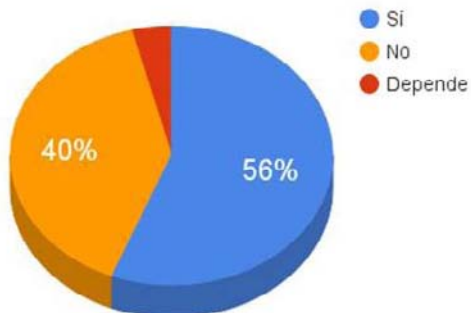
Grupo 2°ESOC



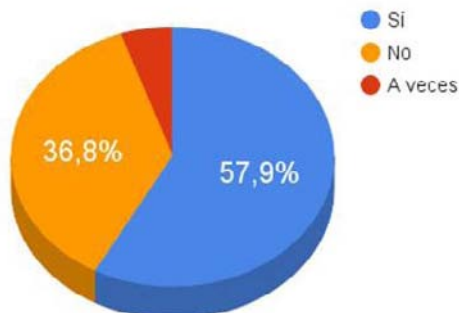
Tan solo en el grupo A, dos personas contestaron que no. El resto de los alumnos están dispuestos a ayudar a sus compañeros a entender el contenido de la asignatura.

Siguiendo el hilo de estas preguntas, en la quinta, consulto a los alumnos si creen que aprenden más o entienden mejor un tema cuando se lo explica un compañero/a:

Grupo 2°ESOA



Grupo 2°ESOC

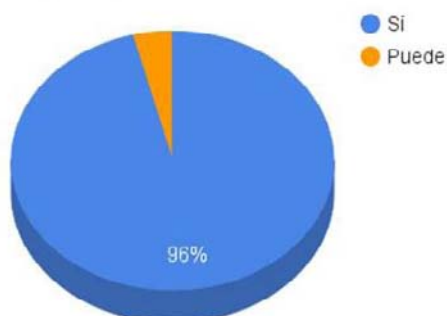


Más de la mitad de los alumnos del grupo A comprenden mejor el contenido de la asignatura si es un compañero quién se lo explica, un miembro asegura que a veces y otros siete, prefieren que sea la profesora quien se lo explique. En el grupo C los resultados son similares. Entre esta cuestión y la anterior encontramos una dicotomía: a los alumnos no les importa ayudar a sus iguales pero a poco menos de la mitad no les gusta tanto la idea de ser ayudado por un compañero.

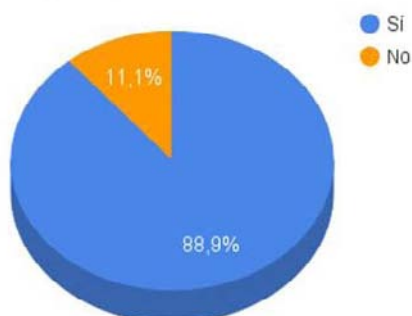
Para conocer que les puede motivar más o menos cuando realicemos la unidad didáctica en clase, les pregunto que si trabajar en grupo les puede resultar motivador.

Como se puede observar de manera muy visual en la gráfica, la mayor parte de los dos grupos cree que trabajar en grupo puede ser motivador.

Grupo 2°ESOA



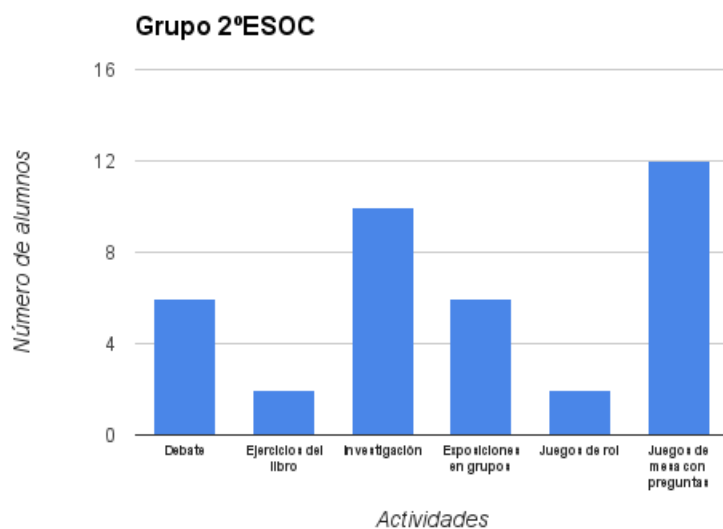
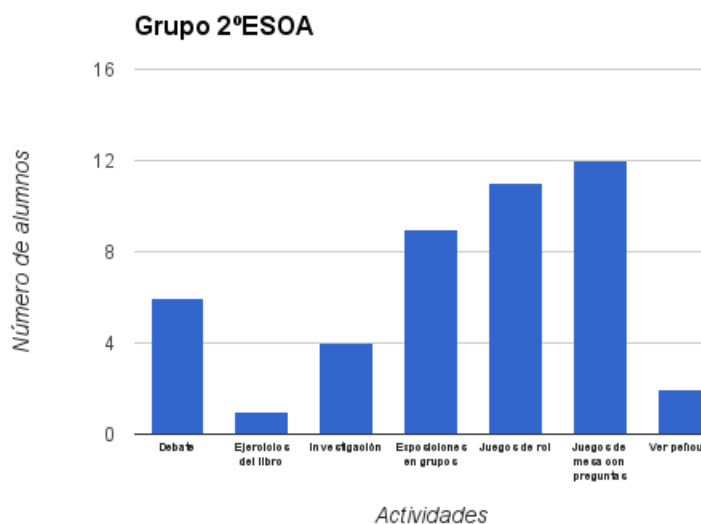
Grupo 2°ESOC



La séptima y última pregunta de este cuestionario inicial me sirve para conocer qué tipo de actividades puedo utilizar en cada grupo según sus preferencias. La formulación es la siguiente "¿Qué tipo de actividades te gustaría hacer en clase? Debate, ejercicios del

libro, investigación, exposición en grupos, juegos de rol, juegos de mesa con preguntas del tema, otros: _____."

Los resultados son variados pero destacan:



En el grupo A las preferencias se decantan por los juegos de rol, juegos de mesa con preguntas del tema y exposiciones en grupo. En este grupo casi nadie quiere hacer ejercicios del libro y dos personas añaden que se podría visionar películas o videos actuales relacionados con el temario.

En el grupo C prefieren los juegos de mesa con preguntas del tema, investigar y hacer exposiciones en grupo. Como los del anterior, a estos alumnos no les gusta demasiado hacer ejercicios del libro. Además, los juegos de rol son más impopulares que en el anterior.

En general, a través de las gráficas, se puede observar que la mayoría de los alumnos tienen buena predisposición para trabajar en equipo. Se debe tener en cuenta que sus profesores ya les habían comentado mi intención de realizar con ellos aprendizaje cooperativo, por lo que quizá muchos respondieron afirmativamente influenciados por la información que ya tenían, aunque el cuestionario es anónimo y les pedí sinceridad.

5. Objetivos

Los objetivos de este TFM son mejorar el clima de clase y aumentar el interés del alumnado por las Ciencias Sociales a través del aprendizaje cooperativo. Además, a través de la investigación-acción voy a poder (Latorre, 2005: 27):

- Acercarme a la realidad de las clases vinculando conocimiento y transformación.
- Adquirir mayor conocimiento sobre el aprendizaje cooperativo.
- Articular investigación, acción y formación.
- Mejorar o transformar la práctica educativa.

6. La acción

Una vez focalizado el problema de investigación y especificado los objetivos del TFM, pasamos a la acción. Ésta se llevó a cabo durante el segundo periodo del *Prácticum* (del 11 de abril al 13 de mayo) y, como he descrito con anterioridad, en la unidad didáctica del Barroco, en los grupos A y C de 2º de la ESO. Las sesiones que me cedieron los profesores fueron 4 por grupo.

Bien describe Latorre (2005: 47) que <<la acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión. >>

6.1. Organización del trabajo en grupo

Si lo que buscamos es conseguir que aprendan juntos alumnos diferentes (Pujolàs, 2003:7) el primer paso es redistribuir el mobiliario de la clase para que los alumnos formen pequeños equipos heterogéneos en los que puedan trabajar de manera cooperativa. En el Anexo III (p. 56) adjunto el croquis que realicé tras el primer periodo de *Prácticum* para la nueva disposición de las dos aulas (grupos A y C) y cómo finalmente quedó distribuida la clase A para llevar a cabo la metodología, tras la eliminación de un grupo por faltas de asistencia.

El número de alumnos por equipo es de 4. El grupo es reducido porque con ello busco aumentar las interacciones personales entre los componentes y desarrollar la cohesión de grupo. Cuantos menos miembros haya en el equipo, la timidez también será menor. Además, como dispongo de tan solo 4 sesiones por grupo, es recomendable que éste sea pequeño para que los alumnos sean capaces de organizarse más rápido. (Johnson David W. et al., 1999: 17 y 18)

Distribución de los alumnos

Me reuní con la profesora de Ciencias Sociales del grupo 2º ESO A y con el PT que apoya en esta aula a los estudiantes con NEE para que me ayudaran a conformar los grupos de la manera más heterogénea posible, puesto que ellos conocen mejor al alumnado y saben quién necesita más ayuda y quién va a poder ofrecerla.

El número de estudiantes en el grupo es de 25. El resultado de dividir el total entre cuatro es de 6 grupos con un alumno de más en un equipo. El primer día, y durante las 3 sesiones siguientes, el número de alumnos fue de 20, por lo que eliminamos un equipo y redistribuimos los grupos.

La profesora del grupo de 2º ESO C y yo no pudimos reunirnos para concretar los equipos, así que pensé que podía realizar una distribución al azar, que como explican los hermanos Johnson (1999: 18), <<es el modo más fácil y eficaz de repartir a los alumnos para formar grupos. >> Como su nombre indica, es una forma de organizar a los equipos de una manera aleatoria. Si en el grupo son 23 (en este caso, durante los cuatro días, fueron 20), se divide ese número por el número de componentes por equipo que se desea, es decir, por 4. El resultado, si dividimos el número real de alumnos, es decir, 20 entre 4, es 5. Enumeramos a los alumnos del 1 al 5 y los alumnos con el mismo número forman los grupos.

6.2. Actividades y cronograma de las sesiones

Las actividades enfocadas para el aprendizaje cooperativo necesitan una preparación previa. Para su elaboración, me basé en los resultados de la encuesta inicial, en la que los alumnos priorizaron los juegos de mesa relacionados con el temario, la exposición grupal, los juegos de rol y la investigación, adaptados al aprendizaje cooperativo.

El cronograma de actividades quedaría de la siguiente manera (figura V):

Sesión	Actividad	Contenido	Estrategia y temporización	Espacio	Material
1.	¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo? - La Europa del siglo XVII. (contexto social, histórico y político)	Saber el porqué de la nueva disposición y los objetivos del aprendizaje cooperativo. - Evaluación. - Descubrir el contexto histórico de la Europa del siglo XVII.	Clase expositiva (10 minutos) Enseñanza por descubrimiento. (20 minutos) Juego concurso de De Vries. (20 minutos)	Aula de referencia.	Ordenador. Proyector. Internet (para cronometrar) o reloj. Textos historiográficos o libro de texto.
2.	¿Cómo reconocer el arte barroco?	Conocer y entender las características principales del arte barroco.	Clase expositiva (5 minutos) Enseñanza por descubrimiento. Lápiz al centro. (45 minutos)	Aula de referencia.	Ordenador. Proyector. Internet (para cronometrar) o reloj. Textos historiográficos o libro de texto.
3.	¿Os suena algún ejemplo de arte barroco en la ciudad? Vinaròs, la fachada de la iglesia arciprestal. - "El ministerio del Tiempo"	Conocer el arte barroco más próximo. - Distribución del trabajo en el grupo para la exposición final.	Clase expositiva. (15 minutos) Investigación-aprendizaje cooperativo. (35 minutos)	Aula de referencia.	Ordenador. Proyector. Internet para visualizar el video de la construcción de la iglesia.
4.	Exposición final grupal.	Repaso del siglo XVII a través de las presentaciones de los alumnos.	Exposición oral. (35 minutos) Debate final y cuestionario final. (15 minutos)	Aula de referencia.	Ordenador. Proyector.

Figura V. Cronograma de actividades. Fuente: elaboración propia.

El primer día de clase, antes de empezar con la dinámica, me presenté y les expliqué que estaba llevando a cabo una investigación que utilizaría para un trabajo de la Universidad.

Como técnica de registro, voy a fotografiar alguna actividad, así que previamente, le pedí permiso a las tutoras de los grupos y ellas mismas se encargaron de distribuir a los alumnos la autorización de reproducción de material audiovisual que les di (Anexo IV, p. 59). Tan solo un alumno se negó a aparecer en las imágenes "porque no quería".

A continuación les comenté cómo íbamos a trabajar, qué es el aprendizaje cooperativo y cómo iban a ser evaluados con el apoyo de un Power Point.¹

Las técnicas que utilicé han sido descritas ampliamente por la bibliografía, pero para su desarrollo consulté los apuntes de la asignatura SAP 003 - Procesos y contextos educativos. Seguidamente paso a describir brevemente las dinámicas:

- Técnica 1: **Juego concurso de De Vries**. DeVries y Edwards, en 1974, (Johnson David W. et al., 1999: 14) crearon esta técnica llamada Equipos-Juegos-Torneos. Con ella, los alumnos van a aprender el contexto histórico, político, social y económico del siglo XVII. Los alumnos deben leer el temario y elaborar un número de preguntas (en este caso 8) con respuestas múltiples, de verdadero o falso, etc. en una hoja en blanco. Les pedí que imaginaran que eran profesores y que tenían que hacer un examen con preguntas sencillas y complicadas (20 minutos). Aproveché que había proyector para poner un cronómetro de tiempo invertido y que conocieran el tiempo que les quedaba. Los últimos 20 minutos se dedicaron al concurso: una persona de cada equipo debe salir cada ronda de preguntas a la pizarra para responder a las preguntas de sus compañeros. La profesora es la encargada de leer las preguntas y las respuestas e ir anotando los puntos de cada equipo en la pizarra. Esta técnica es muy buena para recordar los conceptos más importantes, como repaso antes de un examen y para aprender a mejorar sus relaciones personales. (García, R. y et al., 2001: 62). Las risas, la atención de los alumnos y su motivación por continuar trabajando en esta metodología están aseguradas.

Técnica 2: **Lápiz al centro**. Fue Spencer Kagan (1999), quien desarrolló esta estructura (Pujolàs, P., 2009: 12). Con ella, los alumnos van a conocer las características

¹ Los Power Point utilizados en clase se pueden ver el anexo V, p. 60.

principales del arte barroco. La profesora les distribuye -en este caso, les proyecto en la pantalla- una serie de preguntas cuya solución tienen en el libro. Cada vez es un miembro del quipo el encargado de solucionar en voz alta la pregunta y discutirla entre todos. Los miembros tienen los lápices en el centro para no escribir, de momento, y dedicarse plenamente a escuchar y discutir la solución. Cuando ya están de acuerdo, se cierra el libro, cada uno coge su lápiz y resuelve la cuestión de manera individual. Una vez hayan acabado todos de contestar, se vuelve a empezar bajo el grito de: ¡Lápiz al centro! Al final de la sesión el profesor recoge todas las respuestas para verificar que todos han trabajado y estado atentos. (45 minutos)

Técnica 3: **Clase expositiva** sobre un ejemplo de arte Barroco en nuestra ciudad, la Iglesia de la Madre de Dios de la Asunción o Arciprestal de Vinaròs. En el Power Point (Anexo V, subapartado 5.3, p.65) se muestran varias imágenes de la iglesia arciprestal de Vinaròs antes de la Guerra Civil, previamente a su restauración y una foto actual. Les pregunté a los alumnos si reconocían la fachada, a qué estilo pertenecía y qué características reconocían (5 minutos). A continuación visionamos el video sobre la [construcción de la iglesia de la Madre de Dios de la Asunción](#), hasta el minuto 6:48. Para trabajar la fachada barroca, se puede preparar una ficha con un resumen de los elementos principales con vacíos para rellenar (Anexo VI, p.67) mientras se explica a través de imágenes en el proyector. Cuando aparecía vocabulario desconocido por lo alumnos, les pedía que lo leyeran en voz alta (la mayoría estaba anotado como pie de página).

La segunda parte de la clase estuvo dedicada a la investigación para la preparación de la exposición oral de la siguiente sesión. Les introduje el tema presentándoles una historieta: les pregunté si conocían la serie de TVE "El Ministerio del Tiempo" y les comenté que sus guionistas se habían puesto en contacto con nuestro departamento de Ciencias Sociales para que les ayudáramos a entender el siglo XVII puesto que iban a grabar una escena de ese periodo en nuestro pueblo, aprovechando la célebre fachada barroca. Como da la casualidad que nuestros alumnos de segundo de ESO estaban estudiando ese periodo, serían los encargados de la explicación mediante una exposición oral. Se distribuyeron los puntos del tema vistos en clase entre todos los grupos, de manera aleatoria. Elegí hacer tarjetones con números del uno al cinco (que son los números que marcarán el orden de la exposición) en una cara y en la otra cara los puntos que tratarían (figura 6), por ejemplo:

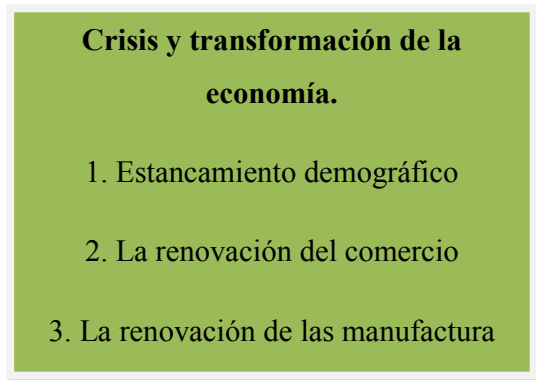


Figura 6. Ejemplo de tarjetones. Fuente: elaboración propia.

Todos los alumnos deben saberse el tema y presentarlo de manera adecuada. A partir de ahora han de realizar la planificación cooperativa. El material se ha trabajado previamente en clase, pero el grupo debe planificar las necesidades de su proyecto, decidir como la van a llevar a cabo, de que partes se va a encargar cada miembro, ampliar información con el material de la biblioteca del centro que les llevo y con qué medios cuentan para realizar la exposición.

Se debe consensuar y pautar las reglas de la exposición (con apoyo de presentación Power Point, imágenes, esquema en la pizarra...), la duración máxima (entre 3 y 5 minutos por grupo), el uso de vocabulario y expresiones adecuadas a su nivel, junto a una rúbrica para que conozcan los puntos que se van a evaluar y los tengan en cuenta para una buena exposición oral (Anexo VII, p.68).

Dinámica 4: **Exposiciones orales.** Por el orden que le tocó a cada equipo cuando eligió el tarjetón, empezarán a salir a exponer. El resto de grupos debe mantener el silencio y el respeto por sus compañeros -se valorará su comportamiento cuando no exponen- además de evaluar sus presentaciones respondiendo a una serie de preguntas:

- ¿Es correcta la información que han dado?
- ¿Ha sido fácil de seguir?
- ¿Te ha resultado interesante?
- ¿Qué mejorarías?
- Según los puntos establecidos en la rúbrica, ¿Qué puntuación le pondrías al grupo?

Finalmente se realizó un breve debate con una puesta en común de opiniones.

6.2.1. El rol docente

El profesor, en el aprendizaje cooperativo, constituye una guía que proporciona las reglas y los recursos, además de facilitar el trabajo. Debe deambular constantemente por el aula para verificar que los grupos están trabajando bien y que todos cooperan, actuar de mediador si fuera preciso o parar la clase para consensuar normas. Debe escuchar las interacciones de los grupos y pedir que un alumno, o en este caso, el otro profesor que haya en la clase, observe.

Las intervenciones de los profesores, en aprendizaje cooperativo, se deben ajustar únicamente a explicar a la clase en general para aclarar un concepto o pauta de comportamiento, a un grupo en concreto si por ellos mismos no son capaces de resolver la duda o a un miembro del grupo si la situación lo precisa (Gavilán, P. y Alario, R., 2010: 144).

Yo, como profesora en prácticas me ceñí a dejar el protagonismo en los alumnos que, nada habituados a este planteamiento de clase, preguntaban bastante a los docentes. Especialmente en el grupo de 2º ESO A, donde se encuentran agrupados los estudiantes con NEE, la profesora y el PT estaban muy encima de ellos, entorpeciendo en cierta medida el curso de las actividades por no dejar que fueran los propios compañeros quienes se ayudaran y solucionaran dudas.

6.2.2. Atención a la diversidad

La diversidad en el aula es una realidad y apuesto firmemente por una educación inclusiva.

En el trabajo cooperativo se forman equipos heterogéneos, con diferentes capacidades y con problemas conductuales y/o con especiales dificultades de aprendizaje, como es el caso del grupo 2º ESO A. Para ello, el profesor debe tener en cuenta las diferentes metas que se deben establecer, a las exigencias en la tarea, adecuándolas a las necesidades y habilidades de cada estudiante. Cada alumno tiene un nivel de aprendizaje, por lo que debemos exigir su máximo y no una norma común preestablecida para que alcance el éxito grupal e individual. (Pujolàs 2003: 13).

Además de que el aprendizaje cooperativo, por sus características, favorece a la inclusión en el aula, alumnos con riesgo de exclusión o con limitaciones físicas o

psíquicas pueden mejorar su autoconcepto, aumentar la confianza en sí mismos y sus relaciones sociales (Durán, 2009, citado en Seguí, G. y Durán, D, 2011: 11).

Respecto a éste último párrafo, la calidad de los resultados finales de los alumnos con NEE en la investigación-acción, no han sido valorados por su calidad, sino únicamente por el esfuerzo en cooperar con sus compañeros y el nivel de atención.

Fueron de gran ayuda los conocimientos sobre los alumnos con NEE que me dio el PT, en cuanto a sus necesidades, capacidad de trabajo, nivel intelectual (me enseñó exámenes, redacciones y actividades de la libreta) y sus consideraciones a la hora de realizar las actividades, aunque fue reticente a dejar que los compañeros de un mismo equipo fueran quienes ayudaran a los miembros con mayores dificultades, la mayor parte del tiempo.

6.2.3. Evaluación

Éste es un aspecto muy importante a tener en cuenta si queremos que nuestros alumnos aprendan a trabajar en equipo. Estoy muy de acuerdo en que desde el primer momento los alumnos deben saber qué y cómo se les va a evaluar, así que después de explicarles en qué consiste el aprendizaje cooperativo les repartí la rúbrica (Anexo VII, p. 68) y expliqué que iba a priorizar el trabajo en equipo y el desarrollo del mismo, además del trabajo individual. Cada día corregí el producto obtenido de cada tarea para comentar al final de la siguiente clase los resultados y las mejoras. (Las notas de los dos grupos se pueden consultar en el anexo VIII, p. 70). Los criterios de corrección fueron una correcta expresión escrita y oral, la participación activa en clase y la cooperación entre compañeros. Los errores ortográficos y de expresión se iban a penalizar con - 0,05. Los criterios de calificación fueron:

- Juego concurso de De Vries: 20%
- Lápiz al centro: 20%
- Clase expositiva y organización del grupo para la exposición: 20%
- Exposición oral 40% (20% grupal y 20% individual)

Y el sistema de recuperación, siempre y cuando se justificaran las faltas, fue realizar una tarea libre sobre la parte suspendida pactada con el profesor y una breve exposición oral del mismo.

Considero trascendental para el buen funcionamiento de los grupos y de la metodología, mantener un *feedback* con los alumnos y tener en cuenta la diversidad de niveles de aprendizaje y esfuerzo de cada alumno.

6.3.La observación de la acción

Una de las principales herramientas del investigador es la observación participante, en la que él está implicado y participa de la realidad. Éste observa analíticamente la acción, que se controla y registra para ver qué ocurre. Los datos que recoge en la observación, le permiten evidenciar o probar si la mejora ha tenido lugar o no, pero no solo eso: la generación de datos servirá para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido. (Latorre, 2005: 57 y 49).

Conociendo el tiempo del cual disponía, mi poco dominio y experiencia en el tema y la ayuda que me prestó la profesora del grupo 2º ESO A para realizar fotografías, seleccioné las siguientes técnicas:

Notas de campo

Elegí esta técnica que ya había utilizado en el ciclo de observación, porque que con ella obtuve muy buenos resultados. Tomar notas de campo es una manera rápida de escribir anotaciones en el contexto real, realizar reflexiones y descripciones. Mis apuntes fueron de calibre personal (impresiones, percepciones...), descriptivo (captando conversaciones y reacciones) y reflexivas. (Latorre, 2005: 58 y 59). Las notas de campo las tomé a mano sobre la plantilla que se puede consultar en el anexo número IX (p. 74).

Diario del profesor investigador

Las experiencias de cada clase y las notas de campo están resumidas en el diario de profesor a modo de registro (anexo X, p. 75). Éste supone un documento muy personal, debido a que además de aportar datos y evidencias, recoge percepciones, reflexiones e hipótesis del investigador.

Entrevistas informales

En segundo periodo hubiera preferido poder obtener entrevistas formales con los profesores, pero por falta de tiempo y la proximidad de los exámenes finales de

selectividad, tuve que conformarme con las respuestas que me daban en clase y su opinión al finalizar las mismas.

Fotografías

Fue necesaria la ayuda de una de las profesoras para hacer fotos (anexo XI, p. 83) mientras yo, como docente en prácticas e investigadora iba circulando por las mesas anotando el proceso de las actividades y resolviendo dudas. Como explica Latorre (2005: 80), <<Las fotografías se consideran documentos, artefactos o pruebas de la conducta humana; en el contexto de la educación pueden funcionar como ventanas al mundo de la escuela>>.

Cuestionarios

En el periodo de observación me serví de esta efectiva técnica que vuelvo a utilizar al final del periodo de investigación-acción para conocer al detalle que opinan los alumnos sobre el aprendizaje cooperativo y que se autoevalúen poniendo la nota a su grupo y a ellos mismos. En el próximo apartado 7.2 analizo los resultados para dotar de mayor validez a la investigación-acción.

7. Reflexión y evaluación

Una vez realizada la acción, es el momento de que, como investigadora, recopile y ordene toda la información recogida durante los días pasados para interpretar y reflexionar en qué medida, la implementación del aprendizaje cooperativo, ha ayudado a mejorar el clima de clase y la participación e interés de los alumnos en las Ciencias Sociales.

7.1. Recopilación de la información

Las notas de campo, el diario del profesor, las entrevistas personales, las fotografías y la propia experiencia en clase, me van a ayudar a reflexionar en qué medida la implementación del aprendizaje cooperativo como una nueva metodología fue posible y si favoreció al buen clima en clase y a la cooperación de los alumnos.

Evidencias de logros en...

- Los alumnos:

Tuvieron una actitud hacia el trabajo en equipo participativa y cooperativa que fue aumentando a medida que pasaban las sesiones. Los equipos empezaron a funcionar siguiendo las características del aprendizaje cooperativo y se ayudaron los unos a los otros. En general, les encantó esta manera de trabajar que nunca habían practicado, pidiendo a los profesores que la volvieran a repetir cuando yo no estuviera, ya que habían aprendido y se lo habían pasado muy bien y al menos, la profesora del grupo 2º ESO C les dijo que trabajarían la siguiente clase con aprendizaje cooperativo. Esto refleja el aumento de motivación por la materia de los alumnos, el buen clima de clase y la transformación del patrón educativo por parte de la profesora gracias a las mejoras obtenidas en el comportamiento y la petición de cambio de los alumnos.

Además, los jóvenes se enfrentaron a su miedo a participar y hablar en voz alta. Si ellos no participaban, la nota de sus compañeros mermaba, por lo que el sentimiento de empatía hizo que valores como la responsabilidad individual y el compromiso por el grupo mejoraran.

Los alumnos con NEE y otros, considerados "problemáticos" por el profesorado, estuvieron en plena inclusión. Por ejemplo, en el grupo A, el equipo número 1 dejó de lado a uno de sus compañeros que se negaba a participar. Hablé con ellos para ver cómo podíamos solucionar la situación. Acordaron intentar ayudarse y esforzarse en que todos llegaran a sus metas. Los días siguientes todos pusieron de su parte para que el equipo funcionara y esa mejora se reflejó en su nota.

Sorprendentemente, el tono de las clases fue adecuado en todas las sesiones. El primer día hablamos sobre el tono de voz y fueron conscientes de que debían dejar trabajar a sus compañeros y a los de las otras clases. Los profesores estaban sorprendidos y encantados con el interés y el respeto con el que seguían la clase.

Los profesores:

Como nueva docente en el centro, aunque de prácticas, me integré rápidamente y conecté con los alumnos. Conseguí mantener un registro ordenado de cada clase, ayudada por la profesora del grupo A que hizo muchas veces las fotografías. Llevé el trabajo de corrección y evaluación al día y comenté en cada grupo sus logros y mejoras.

Conseguí crear interés en mis compañeros (profesores del centro) aunque ese es un punto en el que se debe trabajar más.

Evidencias de limitaciones en...

- Los alumnos

Los 50 minutos resultaron escasos, sobretodo en el grupo A donde se concentran todos los alumnos con NEE y hay mucha diferencia de velocidades en el aprendizaje de cada uno.

En la primera sesión, antes de comenzar la clase, hubo muchas quejas entre los alumnos que conformaban los grupos porque les "hubiera gustado sentarse con sus amigos". Después de explicarles en qué consistía trabajar en aprendizaje cooperativo, aunque algunos a regañadientes, aceptaron la distribución. Además, en la primera actividad, en el "¡Lápiz al centro!" les costó un poco entender el funcionamiento y organizar el trabajo. Los primeros cinco minutos, ante cualquier duda, alzaban la cabeza en busca de un docente que les socorriera.

- Los profesores

En el cronograma que había realizado para organizar las actividades, pensé en unos tiempos que fueron diferentes en la práctica. Al finalizar una clase, debía acortar la actividad para el siguiente grupo porque me había dado cuenta de que los alumnos necesitaban más tiempo.

En el grupo C, la profesora que estaba conmigo mantuvo una postura observante, interesada en aprender sobre la metodología y me dejó trabajar libremente. Le pedí si podía encargarse de hacer algunas fotos pero prefirió no hacerlas. En el grupo A, la profesora y sobre todo, el PT, no acabaron de dejar libertad a los equipos para que solucionaran las actividades por sí mismos con la ayuda de sus compañeros, en particular a los estudiantes con NEE. En esos momentos, sin darse cuenta, entorpecían la función del aprendizaje cooperativo. Conversé con ellos pero volvían a caer en una especie de culpabilidad de dejar a los alumnos con NEE "solos".

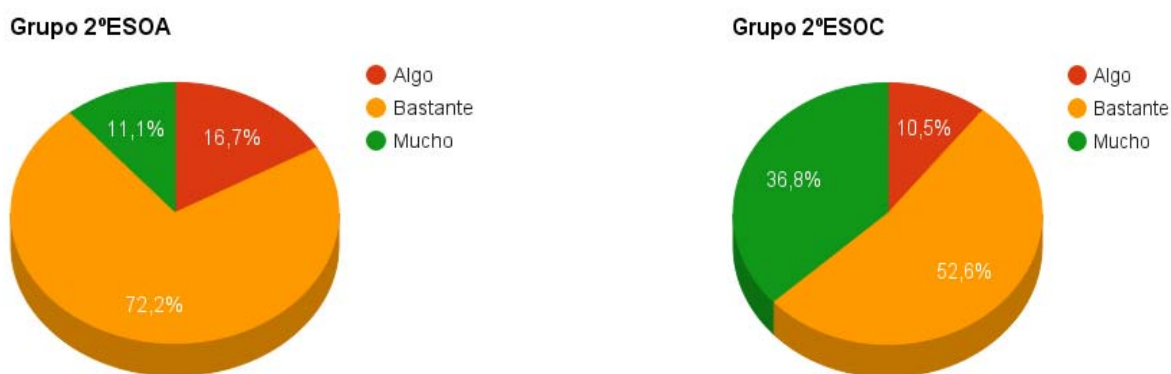
En ambas clases, en días diferentes, volvieron sendos estudiantes que estaban expulsados. Los profesores no permitieron su entrada en clase. Me explicaron que eran muy conflictivos y, a ellos, que sus compañeros estaban trabajando en grupo y que ya estaban formados los grupos, sin dejar que pudiera hacer nada al respecto.

Al acabar las sesiones y, especialmente, al finalizar el periodo me faltó un *feedback* por parte de los profesores. En las entrevistas informales, todos coincidían en que el aprendizaje cooperativo es muy buen método, que todos habíamos aprendido mucho y que había ayudado a los alumnos a mejorar su conducta y a cooperar entre sí, pero me faltaron críticas.

7.2. Representación y validación de los datos

Una vez finalizada la Unidad Didáctica, les entregué a los alumnos un cuestionario para que reflexionaran sobre todo el proceso de aprendizaje cooperativo. Además, les pedí que se evaluaran a ellos mismos y a sus grupos para conocer y diferenciar sus percepciones con las notas reales que habían obtenido. El total de personas que hicieron el cuestionario en el grupo A fueron 18 alumnos y 19 en el grupo C.

El cuestionario empieza interrogando a los alumnos cuanto creen que han cooperado en su grupo: nada, algo, bastante y mucho.



En los dos grupos más de la mitad considera que ha contribuido bastante en su equipo. En ninguna de las clases los alumnos declaran no haber participado nada. Un grupo de personas considera que ha colaborado mucho en el grupo C y 5 han colaborado en menor medida en las dos aulas. En general, la participación fue muy activa y entusiasta, los alumnos mostraron su interés y buena predisposición en el trabajo.

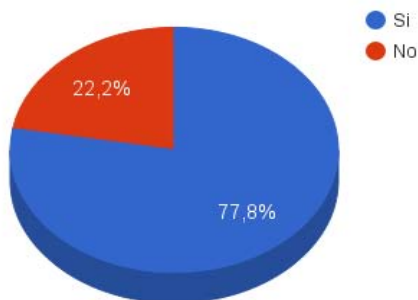
A la pregunta "¿Has realizado lo que solicitaba en cada actividad de manera individual?", las dos clases en su totalidad contestan afirmativamente, por lo que se ha favorecido a la responsabilidad individual.

En las próximas tres cuestiones hago un repaso por las dinámicas realizadas en clase. Según los estudiantes, casi todos compararon las preguntas del grupo en el juego concurso de DeVries y la gran mayoría había memorizado las respuestas. Con esta información y los resultados de los equipos cuando salieron a la pizarra a contestar las preguntas, podemos decir que esta técnica desarrolla actitudes positivas de aprendizaje y por lo tanto, favorece el rendimiento académico y ayuda a los alumnos a aprender de manera cooperativa:

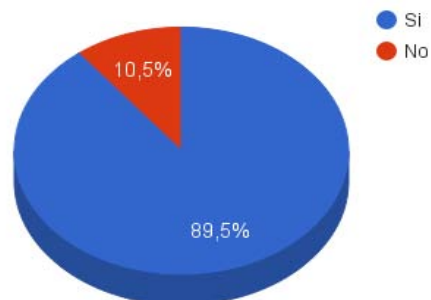


En la segunda dinámica, "Lápices en el centro", ¿respetaron el turno de palabra de cada compañero? Según cuatro personas del grupo A y dos del C, no. A medida que avanzaba la actividad, en general, pude percibir que cada vez se encargaba de leer la respuesta una persona diferente sin seguir un orden, pero todos los componentes participaron creando un ambiente democrático y de descubrimiento. Resultados:

Grupo 2°ESOA



Grupo 2°ESOC

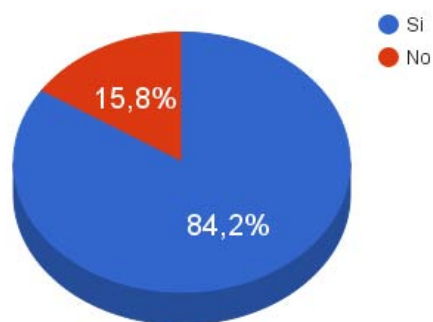


Durante la preparación de la exposición final, ¿se repartió de manera equitativa el trabajo en el grupo?

Grupo 2°ESOA

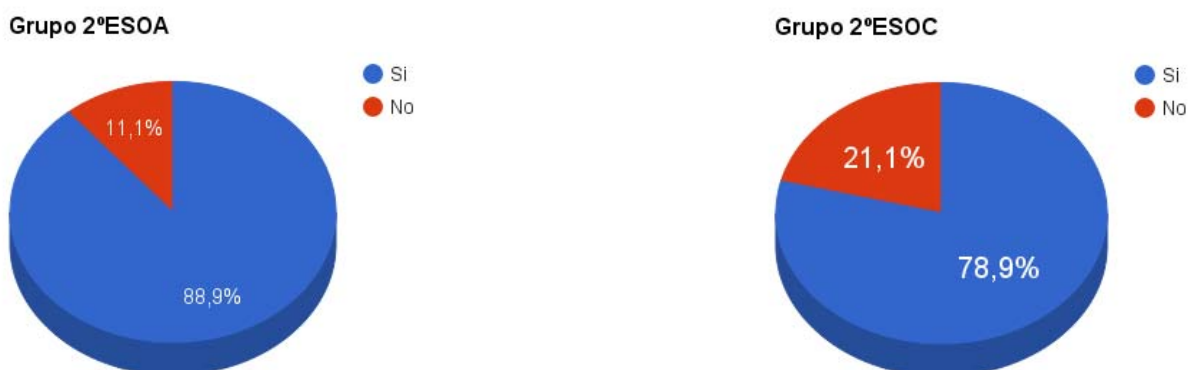


Grupo 2°ESOC



En el grupo A, según sus respuestas todos cooperaron y se repartieron la misma cantidad de trabajo por grupo, al contrario que en el grupo C, donde cuatro alumnos no están contentos con la distribución de las tareas. Tres de estos últimos alumnos no habían estudiado la parte que les tocaba, pero un compañero suyo sí. Les ofrecí salir con el libro y leer su parte para no dejar solos al único compañero que si lo había reparado, pero fue justo entonces cuando tuvieron una discusión con la profesora y se negaron a hacer nada.

En referencia a las dinámicas de grupo, les cuestiono si han ayudado a los compañeros cuando lo han necesitado y los resultados son los siguientes:



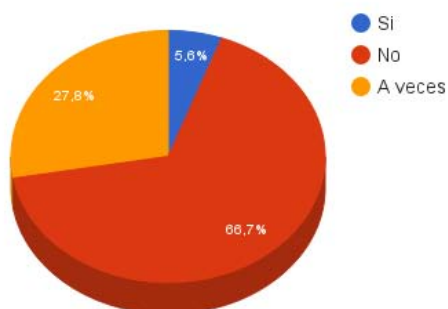
De cada grupo -en el A dos y en el C cuatro- unas pocas personas no han apoyado a sus compañeros en alguna ocasión. La mayoría, por lo tanto, han resuelto sus problemas en conjunto.

La sexta pregunta de este cuestionario es de autoevaluación y de respuesta abierta. Con ella busco conocer si en algún grupo o en la mente de algún alumno despertó la curiosidad y se plantearon cuestiones que les haya hecho reflexionar. Algunas de las respuestas fueron:

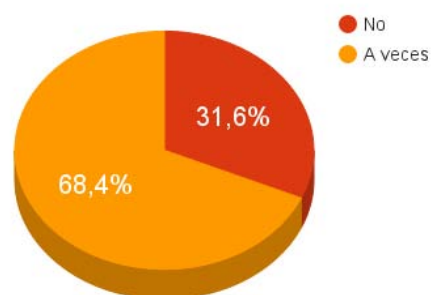
A un joven le "gustó estudiar con juegos el Barroco" y se hacía una pregunta retórica: "¿por qué las clases no son siempre así?". Otra estudiante pensó que "la manera de trabajar en grupo nos ayuda a todos". Esta reflexión manifiesta como el aprendizaje cooperativo facilita a que todos aprendamos de todos con la ayuda del grupo-clase y se favorezcan las relaciones interpersonales. Por último, otra adolescente se dio cuenta de que "de esta manera me intereso más en el tema, de manera que aprendo rápido". Con esta afirmación, revela el incremento de interés y motivación por la asignatura.

Con la séptima pregunta quiero saber si todos han debatido entre ellos, si han surgido conflictos y diferencias de opinión.

Grupo 2°ESOA



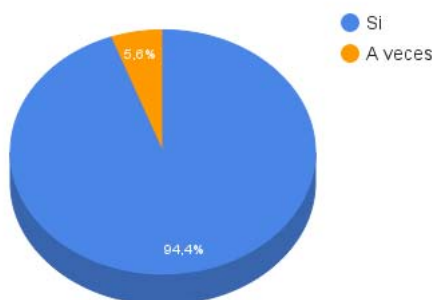
Grupo2°ESOC



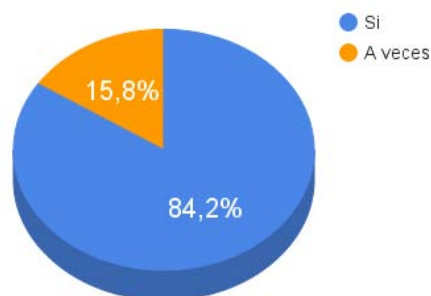
Es cierto que no se crearon demasiados conflictos en las clases y que se formen es positivo, ya que resultan muy enriquecedores para aprender valores y para solucionarlos de una manera asertiva y madura. Aun así, hubo un mayor número de controversias en el grupo C que en el A.

La pregunta número 8 es: "¿Habéis conseguido un buen ambiente de trabajo?"

Grupo 2°ESOA



Grupo2°ESOC



Aunque no siempre ha prevalecido el buen ambiente de trabajo entre las agrupaciones, por motivos de indecisiones o por falta de actitud de trabajo de alguno de los componentes, han predominado las situaciones de respeto y cordialidad.

La novena cuestión versa sobre el nivel de satisfacción de los alumnos con los resultados obtenidos a nivel individual y grupal:



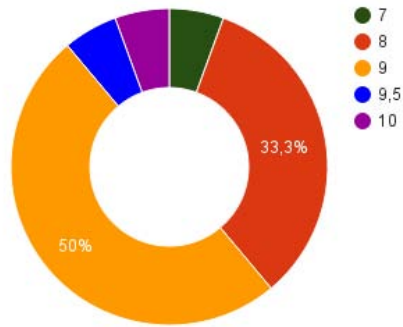
Solo dos alumnos de 2°ESO A y cuatro de 2°ESO C no se sienten compensados por los resultados del trabajo realizado.

En las preguntas 9 y 10, los miembros de los dos grupos, exceptuando uno del curso 2°ESO C, contestan que el aprendizaje cooperativo es un buen método para aprender. Asimismo, todos excepto un componente del grupo A creen que es justo que se evalúe el trabajo en cada sesión. Por mi experiencia, evaluar a diario y comentar el porqué de una nota más baja o incidir en todo lo que se hizo bien permite una mejora y cambio rápido en el matiz que se haya comentado, en la motivación y la superación del alumnado.

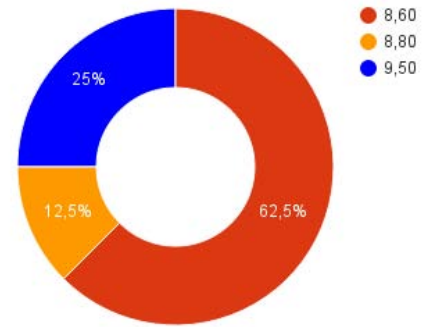
El punto 12 está dedicado a la autoevaluación, tanto del grupo cooperativo como de manera individual. Aquí aprovecho para comparar la opinión de los propios alumnos sobre la nota que ellos creen que deberían tener (autoevaluación) y la que realmente obtuvieron a través de la suma de las cantidades de cada ejercicio.

Las **calificaciones grupales** en la clase de 2° ESO A son las siguientes:

Notas grupales autoevaluación 2ESOA



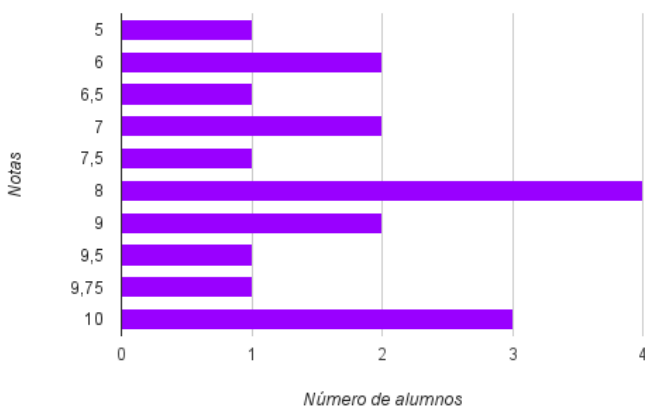
Notas reales por grupos 2ESOA



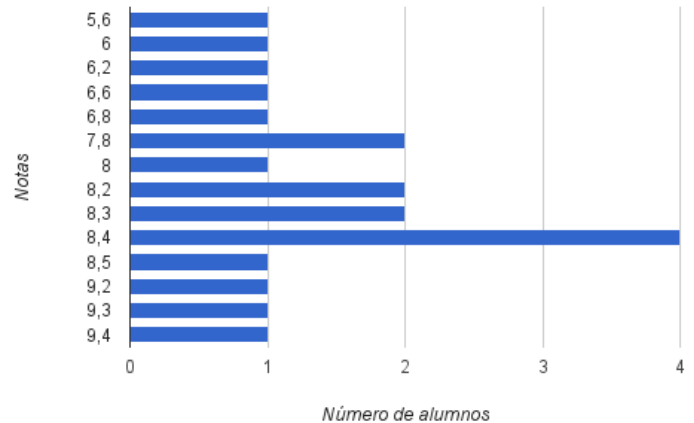
Las notas de los grupos de esta clase oscilan entre el notable alto y el excelente, notas muy similares a las que ellos apuntan en el cuestionario que tienen. Debemos recordar en cada sesión recibían la nota de la actividad del día anterior.

Las **calificaciones individuales** del grupo 2º ESO A son:

Notas individuales autoevaluación 2ESOA



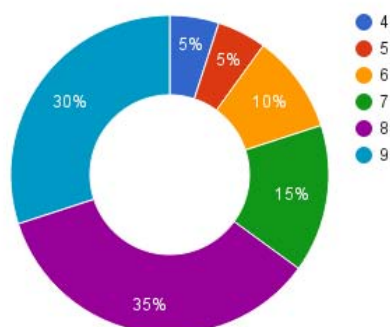
Notas reales individuales 2ESOA



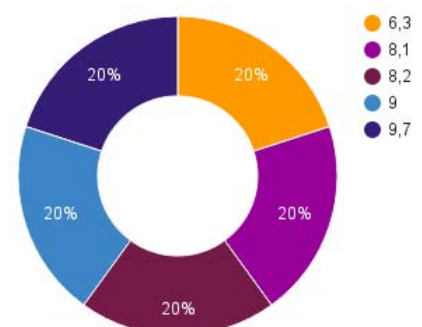
La nota final por persona indicada en la autoevaluación, aunque muy redondeadas, y las finales, son bastante parecidas. Algunos de ellos son muy optimistas con su trabajo y consideran que deberían tener un 10.

Las **calificaciones grupales** en el grupo de 2ºESO C son:

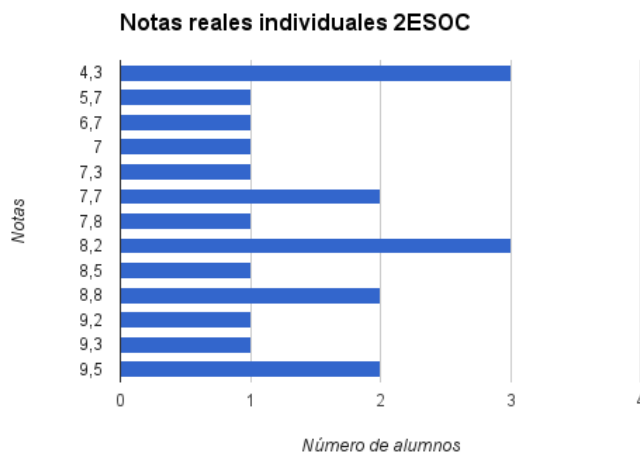
Notas grupales autoevaluación 2ESOC



Notas reales grupales 2ESOC



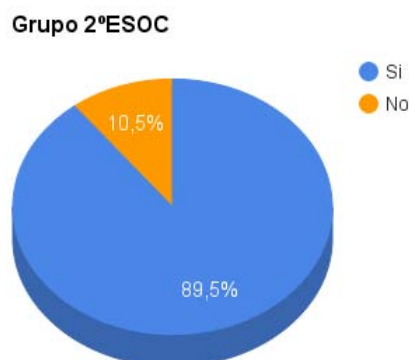
En el grupo C hay personas más pesimistas en cuanto a la valoración del trabajo en su grupo, puesto que en las notas reales grupales no hay ningún suspenso y la nota más baja es un 6,3.



Las **calificaciones individuales** en el grupo 2ºESO C son:

Igual que en la autoevaluación grupal, dos personas se puntúan con un 0, más por una tarea en concreto (me refiero al momento antes comentado en el que tres alumnos dejaron sólo en la exposición a un compañero) que por la suma de los días, puesto que los suspensos son 3 con una nota de 4,3. El resto de notas son bastante parejas. Los alumnos conocen de antemano que nota final van a tener con el sistema de evaluación continua, como he comentado.

Por último les pregunto si volverían a repetir la experiencia y que me argumenten el porqué. Los resultados son los siguientes:



En el **grupo A** muchos alumnos coinciden en que volverían a repetir la experiencia porque "fue divertido" y que se lo pasaron bien. Algunos ejemplos más de su interés por el aprendizaje cooperativo son:

Sí, porque aprendemos mucho y la historia no se hace tan pesada y aburrida.

Sí, es muy divertido y creo que así aprendemos más y aprendemos a respetarnos y trabajar en grupo.

Sí, porque me ayuda a superar mi vergüenza.

Por otro lado, tres alumnos del mismo grupo (el A) coinciden en que prefieren no realizar el grupo cooperativo por el siguiente motivo:

No, porque se pasa mucha vergüenza y te pones nervioso.

Por este motivo es por el cual se les debe animar a intentarlo, para perder el miedo a interactuar con otros y hablar delante de otras personas.

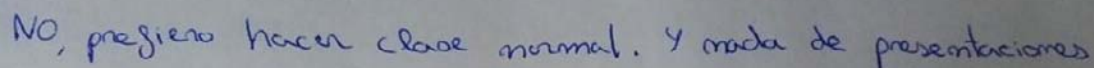
En el **grupo C** volverían a trabajar con aprendizaje cooperativo porque:

Sí porque siempre es más entretenido trabajar por grupos que individualmente y yo creo que se aprende más.

Sí, porque ha sido muy divertido y creo que hacer las clases así no es tan pesado y aprendemos mucho sin darnos cuenta y sin ser forzado.

Sí, porque creo que es una forma de aprender diferente y divertida, de manera que se hace todo con más ganas.

De las dos personas que contestaron de forma negativa a esta pregunta solo una explicó su opinión, por lo que es la única que puedo valorar. Como la anterior respuesta negativa, a este alumno le da respeto presentar en público:



NO, prefiero hacer clase normal. Y nada de presentaciones

8. Conclusiones y propuestas de mejora

Mi primera experiencia como docente, la investigación-acción y el periodo de Prácticum no han hecho más que reforzar la idea que tantas veces se ha repetido durante este curso en el máster. Las nuevas generaciones de profesores debemos de luchar por el cambio, por la transformación de una educación unidireccional hacia un proceso de enseñanza/aprendizaje donde premie la retroalimentación, el ambiente de aprendizaje y las mejoras en la relación profesor-alumno hacia una educación propia del siglo XXI.

Son los centros educativos, en este caso el instituto, donde podemos educar en valores a unos adolescentes que en pocos años van a salir al mundo laboral y van a tener que enfrentarse a la diversidad, al trabajo en grupo, utilizar el pensamiento crítico, etc. Si fomentamos el uso de este tipo de herramientas sociales en el aula a través del currículo de manera transversal y hacemos realidad la inclusión de todas las personas en el aula, ayudaremos a disfrutar en el futuro de una sociedad libre en la que todos tengamos los mismos derechos y entre todos nos ayudemos.

Así pues, empecemos por incidir en los procesos más que en los contenidos, en el desarrollo de las habilidades y no en la adquisición de los conocimientos, en la resolución de los problemas reales, en fomentar habilidades de comunicación e interacción. Que no sea el alumno un mero receptor pasivo, sino que participe del aprendizaje, que sepa evaluar críticamente, que negocie con el profesor y mejore su relación con él.

Los alumnos, como se ha podido comprobar, se amoldan a las circunstancias, a las peticiones de los guías-profesores. Respondieron de una manera muy positiva y mejoraron su actitud y su motivación por la asignatura. Sin embargo, he tenido mayor dificultad para cambiar la metodología de clase con los compañeros-profesores, con

marcados rasgos tradicionales y conductistas que gradualmente se pueden cambiar hacia el constructivismo.

Propuestas de mejora

De cara a una segunda acción, la primera propuesta de mejora sería formar previamente a los profesores-compañeros que fueran a intervenir o acompañarme a la hora de realizar las actividades. Estaría bien asistir todos juntos a una formación sobre aprendizaje cooperativo para que así nos pudiéramos complementar.

Sería conveniente empezar a trabajar el aprendizaje cooperativo desde el principio del curso, por ejemplo, en las tutorías. De esta manera, los estudiantes se adaptarían progresivamente a la metodología y se podría trabajar los roles que desempeñaría cada uno, además de completar cuadernos de grupo.

En relación con el tiempo, estaría bien hablar con el compañero de la asignatura anterior/siguiente y realizar las actividades durante dos sesiones seguidas.

9. Bibliografía

BARTOLOMÉ, M. (1986): «La investigación cooperativa», *Educar*, nº. 10, pp. 51-79.

BARTOLOMÉ, M. (2000): «Metodologies qualitatives orientades cap al canvi i la presa de decisions », en Mateo, J., Vidal, C. (eds.): *Mètodes d'investigació en educació*, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.

BELL, D. A. (1797): *An experiment in education, made at the ale Asylum of Madras, suggesting a system by wich a school or family may teach itself under the superintendance of the master or the parent*, London.

DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (eds.) (2005): *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage, London.

DEVRIES, D. y Edwards, K. (1974): «Student Teams and earning Games: Their Effects on Cross-Race Cross-Sex Interaction», *Journal of Educational Psychology* 66, pp. 741-749.

DEWAY, J., (1916): *Democracy and Education*, Macmillan, New York.

- DURÁN, D. y VIDAL, V. (2004): *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*, Graó, Barcelona.
- DURAN, D. (2007): «¿Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre los alumnos» en CASTELLÓ, M. (coord.): *Enseñar a pensar. Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- DURAN, D. (2014): *Aprender enseñando, Evidencias educativas e implicaciones educativas de aprender enseñando*, Narcea, Madrid.
- ELLIOTT, J. (1978): «What is action-research in schools?», *Journal of Curriculum Studies* (nº 10, pp. 355-357).
- ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*, Morata, Madrid.
- GARCÍA, R., TRAVER, J.A. Y CANDELA, I. (2001): *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*, CCS, Madrid.
- GAVILÁN, P., Y ALARIO, R. (2010): *Aprendizaje cooperativo: una metodología con futuro : principios y aplicaciones*, CCS, Madrid.
- JOHNSON, D. W. Y JOHNSON, R.T. (1999): *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, Aique, Buenos aires.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON T. R. y HOLUBEC, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, Buenos Aires.
- Kagan, S. (1999): *Cooperative Learning*, Resources for Teachers, San Clemente.
- KEMMIS, S. (1984): *Point-by-point guide to action research*, Deakin University, Victoria.
- LANCASTER, J. (1803): *Improvements in education*, Darton and Harvey, London.
- LANCASTER, J. (1810): *The British System of Education*, Royal Free School, London.
- LATORRE, A. (2005): *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*, Graó, Barcelona.
- LATORRE, A., RINCÓN, D. del, ARNAL, J. (2003): *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Experiencia, Barcelona.
- LEWIN, K. (1946): « Action research and minority problems », *Journal of Social Issues*, nº. 2, pp. 34-46.
- LOBATO, C. (1998): *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en Secundaria*, Leioa: Servicio de Publicaciones Universidad del País Vasco, Vizcaya.
- LOMAX, P. (1990): *Managing Staff development in Schools*, Multi-lingual Matters, Clevedon.

- MOLINA, C. y DOMINGO, M. del P. (2005): *El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- MOLINER, O., SANCHIZ, M^a. L. y SALES, A. (curso 2009-2010): *Procesos y contextos educativos*, Apuntes de clase para el curso 2015-2016, Castellón.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, PPU, Barcelona.
- PUJOLÀS, P. (2003): *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*, Universidad de Vic, Vic.
- PUJOLÀS, P. (2005): «Grupos Cooperativos: El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo », *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 50-54.
- PUJOLÀS, P., (2009): *Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma de aprender juntos alumnos diferentes*, Universidad de Vic, Vic.
- RODRÍGUEZ, D. y VALLDEORIOLA, J. (2009): *Metodología de la investigación*, FUOC, Barcelona.
- RUÉ, J. (1991): *El treball cooperatiu: L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*, Barcanova, Barcelona.
- SABINO, C. (1992): *El proceso de investigación*, Panapo, Caracas.
- SILVA, J. de D. A., ROA, C. C., y TARAPUEZ, F. E., (2005): *Aprendizaje cooperativo*, Universidad Pedagógica Nacional, Texas.
- TORREGO, J. y NEGRO, A. (Coords.), (2012): *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, Alianza Editorial, Madrid.
- VAELLO, J. (2011): *Cómo dar clase a los que no quieren*, Graó, Barcelona.
- VALDEBENITO, V. y DURÁN, D. (2014): « ¿Puede la escuela compartir la capacidad de enseñar? », *Intersecciones Educativas*, vol. 5, 109-124.
- SEGUÍ, G. y DURÁN, D. (2011): «Efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de una alumna con un trastorno del espectro autista », *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 4, N° 3, 9-19.

10. Anexos

1. Anexo I. Tabla 2 de observación de los alumnos.....	52
2. Anexo II. Cuestionarios.....	54
2.1. Encuesta inicial.....	54
2.2. Encuesta de autoevaluación del trabajo cooperativo.....	55
3. Anexo III. Plantillas de distribución de los grupos cooperativos.....	56
3.1. Redistribución final del grupo cooperativo 2º ESO A.....	58
4. Anexo IV. Autorización de reproducción de fotografías y vídeos donde aparezcan menores de edad.....	59
5. Anexo V. Presentaciones Power Point utilizadas en clase.....	60
5.1. Sesión 1.....	60
5.2. Sesión 2.....	62
5.3. Sesión 3.....	65
6. Anexo VI. Hoja con vacíos para rellenar sobre la iglesia arciprestal de Vinaròs.....	67
7. Anexo VII. Rúbricas.....	68
8. Anexo VIII. Notas de los grupos de 2º ESO C y 2º ESO A.....	70
9. Anexo IX. Plantilla de notas de campo.....	74
10. Anexo X. Diario del profesor.....	75
11. Anexo XI. Imágenes de clase.....	83

Tabla 2

Observación de los alumnos

Observador: Raquel Cardona Especialidad del Máster: Ciencias Sociales Profesor en el aula:		Curso: Asignatura: Ciencias Sociales	Número de alumnos:
Aspectos que es necesario observar de los alumnos del tutor/a IES	Resultado de la observación. <u>Fecha:</u> periodo de prácticas.	Propuesta de mejora, especificando profesor y si está de acuerdo o no.	Posterior observación. <u>Fecha:</u> periodo de prácticas,
1. Disposición Espacial. ¿La disposición de la clase en ese mismo grupo siempre es igual? ¿Cómo es? ¿Los alumnos se sientan como ellos y ellas quieren, o por el contrario hay un orden establecido por el tutor/a del grupo o por el profesor/a de cada asignatura del grupo? ¿Esta disposición favorece el proceso de enseñanza aprendizaje?			
2. Inercias y dinámicas de clase. ¿Es habitual que los y las alumnas participen a clase? ¿Cuando se dirigen al gran grupo, tienen un registro estándar de la lengua y del vocabulario específico de la asignatura? ¿Hay ambiente de trabajo en clase? ¿Cómo se nota? ¿Hablan disruptivamente mientras el			

<p>profesor/a explica? ¿Lo hacen mientras otro compañero habla?</p> <p>¿Se levantan de la silla sin motivo justificado?</p>			
<p>3. Trabajo.</p> <p>¿Habitualmente hacen los deberes en casa?</p> <p>¿Te consta que estudien la asignatura a parte de hacer los deberes o por el contrario estudian al final del período y cuando tienen examen?</p>			
<p>4. Normas de convivencia.</p> <p>¿Hay algún listado de normas de convivencia?</p> <p>¿Éste ha sido consensuado por todos y todas?</p> <p>¿Se respeta?</p> <p>¿Hace falta llegar a amonestar a los estudiantes?</p> <p>¿Qué considerarías que es más frecuente, que haya buen ambiente en clase o que no lo haya?</p>			
<p>Otros:</p> <p>Influencia del carácter y cómo se dirige un profesor a sus alumnos en cuanto a su comportamiento en clase.</p> <p>Material de clase</p> <p>Tutorías</p> <p>Uso Moodle ("Mestre a casa")</p> <p>Convivencia</p>			

Cuestionarios

Encuesta inicial

Este cuestionario es anónimo, así que... ¡sed sinceros!

1. ¿Crees que la asignatura de Ciencias Sociales es difícil?

- Sí No

Si la respuesta anterior ha sido "Sí", explica brevemente el motivo:

2. Cuando hay una actividad prefiero...

- ...hacer la actividad yo solo/a.
 ...hacer la actividad en pareja.
 ...hacer la actividad en grupos.
 ...hacer la actividad entre toda la clase.

3. ¿Tienes mayor interés en clase cuando realizas una actividad en grupo?

- Sí No

4. ¿Te gusta ayudar a tus compañeros/as a resolver sus dudas sobre la asignatura?

- Sí No

5. ¿Crees que aprendes más o entiendes mejor un tema cuando te lo explica un compañero/a?

- Sí No

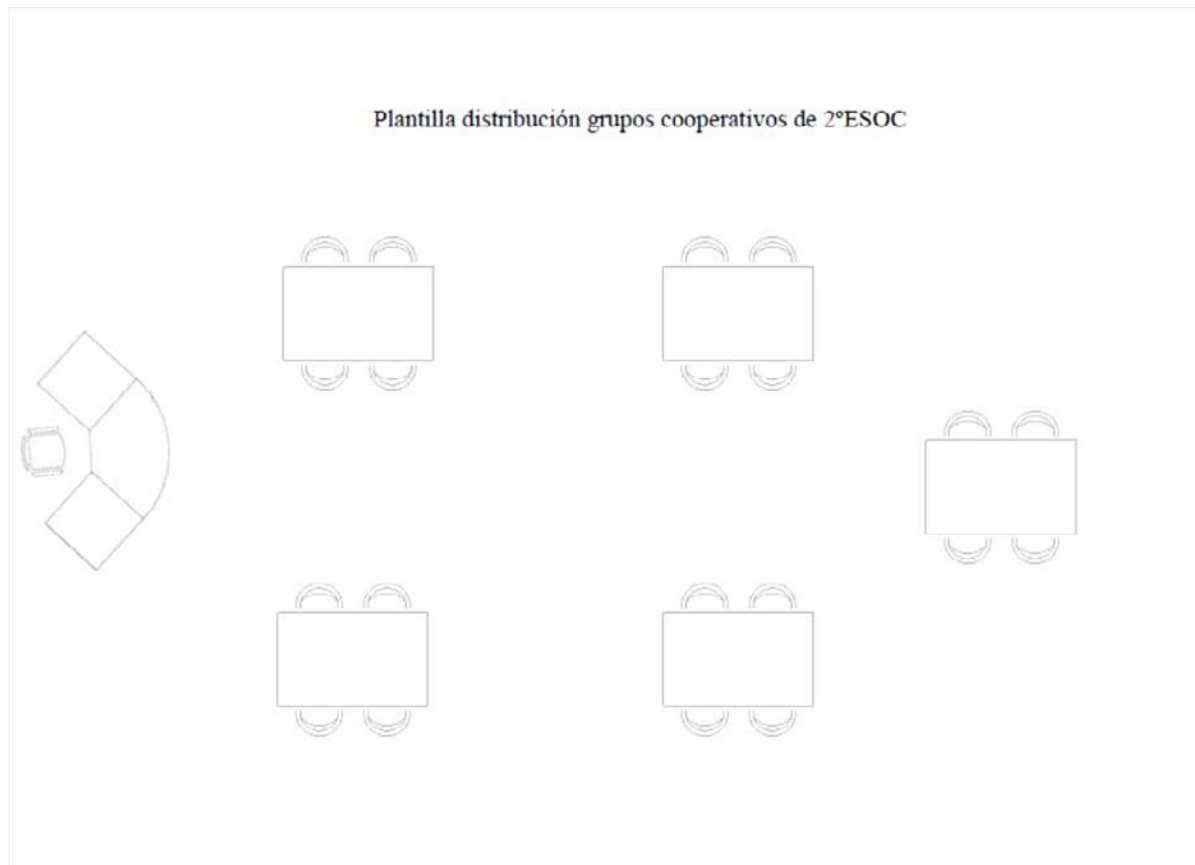
6. ¿Crees que trabajar en grupo puede ser un elemento motivador en clase?

- Sí No

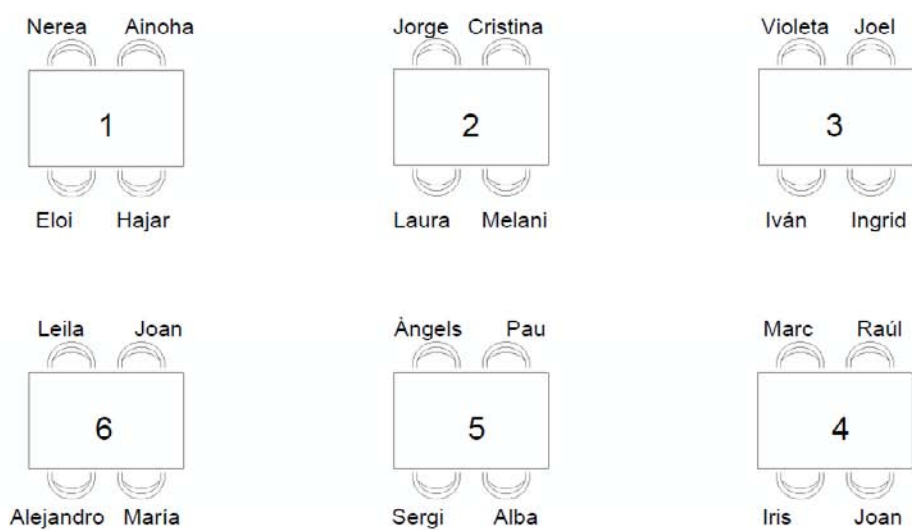
7. ¿Qué tipo de actividades te gustaría hacer en clase?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Debate | <input type="checkbox"/> Exposición en grupos |
| <input type="checkbox"/> Ejercicios de libro | <input type="checkbox"/> Juegos de rol |
| <input type="checkbox"/> Investigación | <input type="checkbox"/> Juegos de mesa con preguntas del tema. |
| <input type="checkbox"/> Otros: | |

Plantillas de distribución de los grupos cooperativos



Plantilla distribución grupos cooperativos de 2ºESOA



Plantilla distribución grupos cooperativos de 2ºESOC



Redistribución final del grupo cooperativo 2º ESO A



Fotografía del tablero donde se colocó el primer día de clase la plantilla en 2º ESO A

Fuente: Elaboración propia

AUTORIZACIÓN DE REPRODUCCIÓN DE FOTOGRAFÍAS Y VIDEOS DONDE APAREZCAN MENORES DE EDAD.

Yo D./ Dña _____ con DNI _____ y domicilio en _____, CP _____ de _____.
Como representante legal del/la menor _____ nacido/a el día ___/___/___ en _____ Y residente en _____.

AUTORIZO a D./ Dña _____

_____ con DNI _____ y domicilio en _____, CP _____ de _____; siendo alumno/a del Máster Universitario de profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, a reproducir y modificar tanto las fotografías como las grabaciones de voz y videos tomados durante las entrevistas realizadas, siempre que tengan finalidad académica, para promover, reforzar y difundir la investigación-acción educativa en las Ciencias Sociales: Geografía e Historia.

Se entiende que se PROHIBE expresamente, la explotación de las fotografías que puedan afectar a la vida privada del menor, así como su uso en todo soporte de carácter pornográfico, xenófobo, violento o ilícito.

En Vinaròs a _____ de _____ de _____

Firma del representante legal del menor:

Firma del estudiante del Máster:

Presentaciones Power Point utilizadas en clase

5.1. Sesión 1

EL BARROC

Com treballarem el tema?

- Activitats d'aprenentatge cooperatiu.
- Grups de 4.
- A l'inici de la classe canviarem la distribució de les taules.
- Al finalitzar la classe ho deixarem tot al seu lloc de nou.

Com s'evaluarà el tema?

- Cada activitat té un valor de un 20%
- L'activitat final té un valor de un 40%
- Valoraré:
 - El comportament
 - El treball en grup
 - El treball individual

Joc-concurs de De Vries

Regles del joc

- Heu de llegir el context històric del Barroc (de la pàgina 174 a la 179).
- Per grups, heu d'escriure a un mateix full 6 preguntes (una per pàgina del llibre aproximadament) amb varies respostes a elegir, marcant la resposta correcta.

Exemples

- L'ermita de Vinaròs es troba a...
 - a) A la vora de la mar
 - b) Al vell mig del poble
 - c) Al Puig de la Misericòrdia

Exemples

- L'església Arxiprestal de Vinaròs té una façana...
 - a) Romànica
 - b) Gòtica
 - c) Barroca

- Teniu 15 minuts per llegir i fer les preguntes, a continuació farem el concurs!
- Ja podeu començar. Tingueu cura amb el volum de la veu 😊

Fuente: Elaboración propia.

Art Barroc

Dinàmica
"Llapis al centre"

Passos a seguir

- Deixeu el bolígraf/llapis al centre de la taula.
- Us aniré fent preguntes.
- Cada estudiant s'ha de fer càrrec d'una pregunta.
- Aquest ha de trobar la possible resposta al llibre i llegir-la en veu alta.

- Seguidament pregunta la opini3n de tots els membres seguint un ordre determinat.
- Despr3s d'escolltar les opinions de tot l'equip es decideix la resposta adequada.
- Heu de comprovar que tots entenen la resposta de la mateixa manera.
- Tanqueu el llibre, agafeu el boli/llapis i escriviu cada ú a un full.
- S'avaluarà que tots els membres tinguen una resposta similar.

Comencem!

1. Què volien aconseguir els artistes del barroc?

2. On es situa el centre de l'arquitectura barroca i què van aconseguir Bernini i Borromini?

3. Quines son les característiques principals de la pintura i l'escultura barroques?

4. Cita les escoles pictòriques a Europa i al menys el cognom d'un artista per cada escola.

5. Què expressa l'escultura barroca?

El Barroc a la Península Ibèrica

6. Diferències entre l'arquitectura religiosa i la civil.

7. Què és el xoriguerisme?

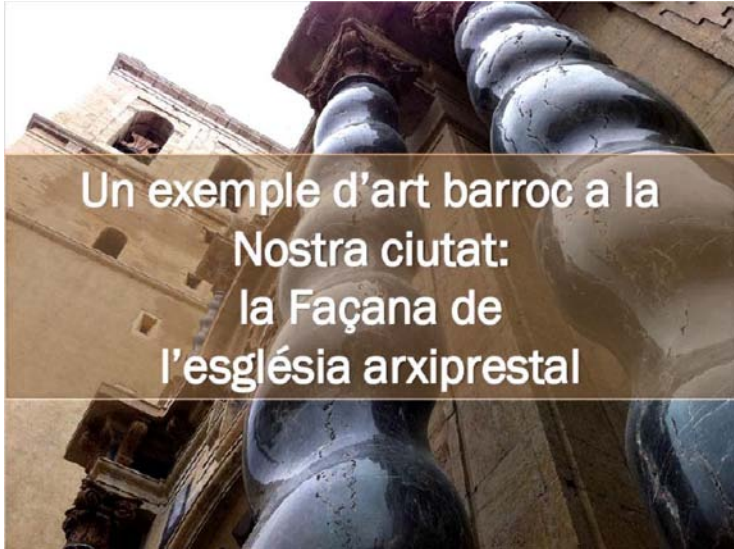
8. Per què hi ha un predomini d'imatgeria religiosa a Espanya?

9. El naturalisme tenebrista present a la pintura barroca espanyola és influència de...

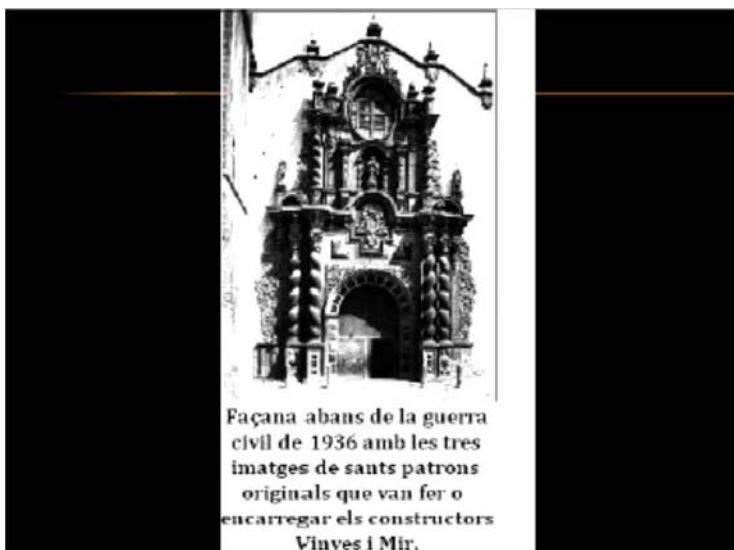
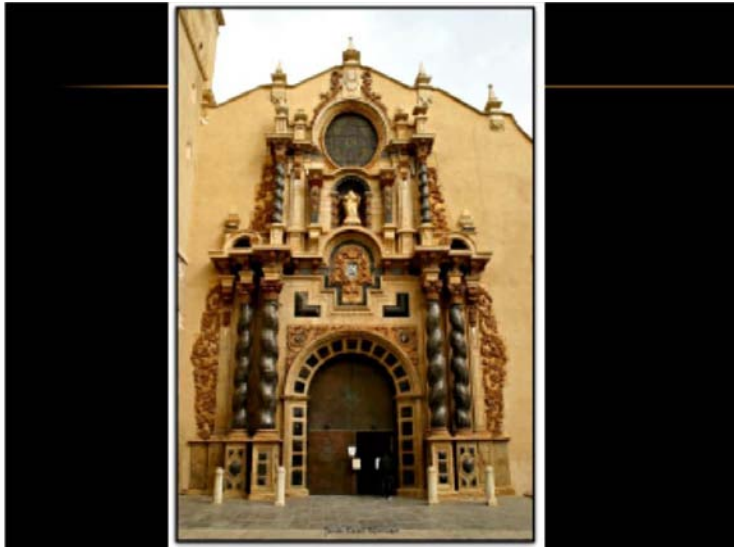
10. Què destacaríeu de la tècnica de Diego de Velázquez?

Fuente: Elaboración propia.

5.3. Sesi3n 3



Construcci3n de l'esgl3sia Arxiprestal de Vinar3s



I...JA ESTEM A LA RECTA FINAL DEL BARROC!

- ✦ Ara us presentar3e l'activitat que farem entre avui i la propera sessi3n (consensuarem el dia a l'acabar l'explicaci3n)

CONEIXEU EL “MINISTERIO DEL TIEMPO”?

- ✘ S'han ficat en contacte amb l'institut els guionistes de la sèrie perquè volen gravar un capítol ambientat en el segle XVII a la ciutat de Vinaròs, aprofitant la famosa façana barroca de l'església arxiprestal.

- ✘ Aprofitant que els alumnes de 2n d'ESO esteu estudiant aquest tema, ens han demanat que els hi expliqueu el context històric i artístic per comprendre aquest període amb el qual no estan molt familiaritzats.

- ✘ Per grups, us repartiré unes cartolines on apareixerà la part que us heu de preparar i l'ordre en el que sortireu a exposar.

COM FER L'ACTIVITAT?

- ✘ Un cop conegueu el tema que heu de treballar, us heu d'organitzar per saber quin contingut haureu d'explicar i quina part verbalitzarà cada component del grup.
- ✘ Elegiu com fareu la presentació: amb suport d'alguna imatge, Power Point, un esquema, etc.

LA PRESENTACIÓ

- ✘ - És un requisit indispensable que tots col·laboreu a l'exposició.
- ✘ - La presentació tindrà una duració de 3 a 5 minuts per grup.
- ✘ Recordeu que aquesta activitat comptarà com un 40% del total de la unitat didàctica.

✘ Comencem!

DE CLASSE AL NOSTRE DIA A DIA.

CONEGUEM UN EXEMPLE D'ART BARROC A LA NOSTRA CIUTAT

La façana de l'església arxiprestal

L'església de la Mare de Déu de l'Assumpció és un edifici religiós eclèctic que presenta diversos estils arquitectònics: gòtic, renaixentista i barroc. La construcció del temple es va iniciar al 1586 i es va consagrar al 1597.

Avui ens centrarem en la façana sud, la principal. Aquesta és d'estil b_____. Es tracta d'una façana retaule dissenyada, suposadament, pel pintor vinarossenc Eugeni Guilló Barceló. Va ser realitzada entre 1680-1702 i s'atribueix a l'escultor Juan Bautista Viñas i a l'arquitecte Bartolomé Mir. Es divideix en dues seccions per una cornisa que entrellaça ambdós cossos. A la part inferior trobem la portada d'arc de mig punt flanquejada per dues columnes s_____² a cada costat, sobre un pedestal. A la part superior una fornícula³ allotja la imatge de la titular, la Mare de Déu de l'Assumpció, flanquejada per estípits⁴, pilastres adossades i columnes e_____. Abans de la Guerra Civil, a banda i banda de la Mare de Déu es trobaven Sant Roc i Sant Sebastià. A sobre hi ha un gran òcul el·líptic.

Es desenvolupa en tota la coberta una profusa decoració barroca amb marbres policromats, decoració geomètrica i vegetal. Aquesta façana està rematada per una cornisa mixtilínia⁵ amb pinacles.



² Aquesta columna, també anomenada columna entorxada o helicoidal és una columna de forma helicoidal, que s'utilitzà fonamentalment a Europa a l'arquitectura barroca. El seu nom procedeix de la denominació donada pels arquitectes barrocs, a partir de la descripció que es fa a la Bíblia de les columnes del gran temple del rei Salomó a Jerusalem, destruït l'any 586 aC. Aquest temple tindria dues columnes principals flanquejant el vestíbul que simbolitzaven respectivament la força i l'estabilitat.

³ Buit que es deixa en el gruix d'una paret per a col·locar-hi una estàtua, un altar, etc.

⁴ L'estípit és una pilastra troncopiramidal invertida que a vegades té funcions de suport. Etimològicament prové del llatí *stipe* (estaca) i aquest del grec *stupas* (tronc).

⁵ Que és en part recte i en part curvilini.

Rúbrica para evaluar vuestro trabajo en las actividades de aprendizaje cooperativo

Valoración - Criterios	Excelente	Muy bien	Bien	No superado
Cooperación del grupo	Todos los componentes participan formando un buen equipo.	Participan todos excepto un miembro aunque el resto se esfuerza en que coopere.	Solo la mitad del grupo participa y se esfuerza en que los otros cooperen.	Solo hay una persona o dos que participan activamente y no intentan que los otros participen.
Trabajo y responsabilidad compartida	Todos llevan a cabo las tareas que se piden.	Casi todos los componentes comparten responsabilidades.	La mitad de los componentes realizan las tareas.	Solo una persona se responsabiliza de llevar a cabo el trabajo.
Calidad de la interacción	Los componentes utilizan buenos argumentos para convencer a sus compañeros y respetan las opiniones de los demás.	Todos interactúan y se escuchan mutuamente aunque no utilizan muchos argumentos.	Poca habilidad de interacción pero consiguen llegar a consenso.	Poca o ninguna interacción. Se habla de otros temas y algunos componentes están distraídos o molestando a los demás.
Calidad del trabajo	Trabajo de muy buena calidad	Trabajo de calidad.	Trabajo de baja calidad, con faltas de ortografía y poca coherencia.	Trabajo descuidado, con faltas de ortografía y sin coherencia.

Rúbrica para evaluar la exposición oral

Valoración - Criterios	Excelente	Muy bien	Bien	No superado
Locución	Habla despacio, con claridad y usa un vocabulario adecuado.	La mayor parte de la exposición ha hablado despacio, con claridad y con un vocabulario apropiado.	A veces habla despacio y con claridad pero otras no se le entiende.	No se le entiende y/o se detiene en varias ocasiones. Vocabulario inadecuado.
Volumen	La totalidad de la clase le puede escuchar.	Durante casi todo el discurso a mantenido un tono de voz adecuado.	Solamente las primeras filas le pueden escuchar.	Volumen muy bajo, casi nadie le puede oír.
Comunicación no verbal	Buena postura. Mantiene el contacto visual con todos sus compañeros.	Durante la mayor parte de la exposición ha mantenido una postura correcta y casi siempre ha mirado a sus compañeros.	No siempre mantiene una buena postura ni mira constantemente a sus compañeros.	Su postura y sus gestos no son los adecuados para una exposición oral. No mira a sus compañeros.
Tiempo	El grupo se ajusta perfectamente al tiempo estipulado.	El grupo casi se ajusta al tiempo estipulado.	Al grupo le ha faltado o le ha sobrado un par de minutos.	El grupo ha doblado el tiempo permitido o no ha aprovechado nada el tiempo estipulado.
Soporte de presentación	Muy buen apoyo didáctico. Muy creativo y visual.	Resulta un apoyo didáctico. Es bastante visual.	Poco elaborado y creativo, más texto que imagen.	No usan ningún apoyo didáctico.

Anexo VIII

Notas del grupo de 2º ESO C

Notes Grup 2 ESO C	De vries sobre 10	Percentatge	Llapis al centre sobre 10	Percentatge
Grup 1	7,50	15%	7'50	15%
Grup 2	7,00	14%	6,00	12%
Grup 3	10,00	20%	9,00	18%
Grup 4	9,50	19%	10,00	20%
Grup 5	8,50	17%	6'50	13%

Clase expo. i org. grups sobre 10	Sobre 20%	Expo. final nota grupal sobre 10	Sobre 20%
8	16%	8,00	16%
6'5	13%	4,00	8%
9	18%	7,00	14%
10	20%	9,00	18%
8	16%	7'50	15%

Exposició final nota individual	Total grups sobre 100%
S'indica a la "Hoja2" per pers.	62%
S'indica a la "Hoja2" per pers.	43%
S'indica a la "Hoja2" per pers.	70%
S'indica a la "Hoja2" per pers.	77%
S'indica a la "Hoja2" per pers.	61%

Alumnes	Total tres activitats (80%)
Abella Manel	77%
Alemanya Andrea	70%
Atencia Alba	62%
Bellviure Mali	-
Blasco Mark	70%
Boix Juanvi	43%
Cifre Diego	61%
Coetano Gabriela	70%
Constantí Marc	70%
Correia Christian Jonathan	61%
Cuartiella María	77%
Danta Paula	77%
Folch María	77%
Jerónimo Xavier	43%
López David	-
Marc Tania	62%
Monteiro Samara	62%
Plaza Carlos	43%
Plaza Daniel	-
Regalado Kevin José	61%
Tvelles Stalin Alejandro	62%
Vela Jorge	61%
Ventura Pau	43%

Exposició, nota individual sobre 10	Exposició, nota ind. (20)%	Nota final %	
	8	16%	93%
	9	18%	88%
	8	16%	78%
-			-
	6	12%	82%
	0	0%	43%
	8	16%	77%
	9	18%	88%
	7,5	15%	85%
	6	12%	73%
	9	18%	95%
	7,5	15%	92%
	9	18%	95%
	0	0%	
-			-
	10	20%	82%
	10	20%	82%
	0	0%	43%
-			-
	8	16%	77%
	4	8%	70%
	6	12%	67%
	7	14%	57%

<u>Nota sobre 10</u>
9'3
8'8
7'8
Curs francès
8'2
4'3
7'7
8'8
8'5
7'3
9'5
9'2
9'5
4,3
Absència
8'2
8'2
4'3
Absència
7'7
7
6'7
5'7

Notas del grupo de 2º ESO C simplificadas

Alumnes	<u>Nota sobre 10</u>
Abella Manel	9'3
Alemany Andrea	8'8
Atencia Alba	7'8
Bellviure Mali	Curs francès
Blasco Mark	8'2
Boix Juanvi	4'3
Cifre Diego	7'7
Coetano Gabriela	8'8
Constantí Marc	8'5
Correia Christian Jonathan	7'3
Cuartiella María	9'5
Danta Paula	9'2
Folch María	9'5
Jerónimo Xavier	4,3
López David	Absència
Marc Tania	8'2
Monteiro Samara	8'2
Plaza Carlos	4'3
Plaza Daniel	Absència
Regalado Kevin José	7'7
Tvelles Stalin Alejandro	7
Vela Jorge	6'7
Ventura Pau	5'7

Notas del grupo de 2º ESO A

Notes Grup 2ESOA	De vries sobre 10	Percentatge sobre 20%	Llapis al centre sobre 10	
Grup 1		9,5	19%	7
Grup 2		9,5	19%	8
Grup 3	Anul·lat	Anul·lat	Anul·lat	
Grup 4		8	16%	7
Grup 5		9,5	19%	8
Grup 6		9,5	19%	8

Percentatge sobre 20%	Clase expositiva i organització grups sobre 10	Sobre 20%	
14%		9'5	19%
16%		8,5	17%
Anul·lat	Anul·lat	Anul·lat	
14%		9'5	19%
16%		10	20%
16%		8'5	17%

Expo. final nota grupal sobre 10	Sobre 20%	Exposició final nota individual	Total grups sobre 100%
7,00	14%	S'indica a la "Hoja2" per pers.	66%
7,00	14%	S'indica a la "Hoja2" per pers.	66%
-	-	-	-
8'50	17%	S'indica a la "Hoja2" per pers.	66%
10	20%	S'indica a la "Hoja2" per pers.	75%
8,00	16%	S'indica a la "Hoja2" per pers.	68%

Alumnes	Total 4 activitats (80%)	Exposició, nota individual sobre 10	
Alonso, Joel		46%	7
Castell, Joan		68%	7
Castell, Sergi		75%	9
Fetouci, Leila		66%	9
García, Ainoha	Absent 3 dies	17%	Absent
Giménez, Alejandro		66%	9
Hernández, Nerea		66%	6
Lin Zhu, Melani		66%	6
Llao, Marc		68%	7'5
Lozano, Violeta	Francès	Francès	
Lozano, Pau		75%	8'5
Lozano, María		66%	8'5
Martínez, Laura	Francès	Francès	
Martínez, Raúl		68%	8
Melnic, Cristina		66%	9
Meseguer, Àngels		75%	5
Navarrete, Iris		48%	10
Nishihara, Jorge		46%	5
Oubiña, Marc	Absent 3 dies	17%	No ha participat
Pablo, Joan		66%	Absent
Ruiz, Ingrid		66%	8
Ruiz, Eloy		46%	8
Salvi, Iván	Francès	Francès	
Soto, Alba		75%	9'5
Zaitouni, Hajar		66%	7

Exposició, nota ind. (20)%	Nota final %	Nota sobre 10	
	14%	60%	6,00
	14%	82%	8'2
	18%	93%	9'3
	18%	84%	8'4
	Absent	17%	1'7
	18%	84%	8'4
	12%	78%	7'8
	12%	78%	7'8
	15%	83%	8'3
Francès	Francès	Francès	
	17%	92%	9'2
	17%	83%	8'3
Francès	Francès	Francès	
	16%	84%	8'4
	18%	84%	8'4
	10%	85%	8'5
	20%	68%	6'8
	10%	56%	5'6
	0%	17%	1'7
	0%	66%	6'6
	16%	82%	8'2
	16%	62%	6'2
Francès	Francès	Francès	
	19%	94%	9'4
	14%	80%	8

Notas del grupo de 2º ESO A simplificadas

Alumnes	Nota sobre 10
Alonso, Joel	6,00
Castell, Joan	8'2
Castell, Sergi	9'3
Fetouci, Leila	8'4
García, Ainoha	1'7
Giménez, Alejandro	8'4
Hernández, Nerea	7'8
Lin Zhu, Melani	7'8
Liao, Marc	8'3
Lozano, Violeta	Francès
Lozano, Pau	9'2
Lozano, María	8'3
Martínez, Laura	Francès
Martínez, Raúl	8'4
Melnic, Cristina	8'4
Meseguer, Àngels	8'5
Navarrete, Iris	6'8
Nishihara, Jorge	5'6
Oubiña, Marc	1'7
Pablo, Joan	6'6
Ruiz, Íngrid	8'2
Ruiz, Eloy	6'2
Salvi, Iván	Francès
Soto, Alba	9'4
Zaitouni, Hajar	8

Plantilla de registro de notas de campo

Registro de notas de campo	
Grupo: 2 ESO A o C	Sesión:
Asignatura: Ciencias Sociales	Actividad:
Fecha:	Hora de clase:
Profesores que te acompañan:	
Clima de clase al entrar:	
Clima de clase al empezar:	
Clima de clase al finalizar:	
Trabajo cooperativo de los grupos, observaciones:	
<ul style="list-style-type: none"> - Grupo 1: - Grupo 2: - Grupo 3: - Grupo 4: - Grupo 5: - Grupo 6: 	
Anécdotas:	
Entrevistas informales durante el proceso con los profesores:	
Comentarios de los alumnos:	
Observaciones:	

Fuente: Elaboración propia.

Resumen del diario del profesor

1ª Sesión

Grupo 2ESOC

25/04/2016

- 1ª sesión: Me ha costado encontrar dónde se ubicaba la carpeta del pen drive para presentar el Power Point.

Los primeros minutos de la clase, como estaba programado, les he explicado que durante los días que esté con ellos trabajaremos en aprendizaje cooperativo, en qué consiste, los objetivos que esta metodología quiere y la forma de evaluarlos.

Se han organizado muy rápido y de manera ordenada. La profesora de este grupo olvidó ayudarme a realizar los grupos base, por lo que acordamos que los formaría mediante la distribución al azar dividiendo el número de alumnos por la cantidad de grupos deseados. En la sesión de ese día había 19 alumnos, más la participación de la profesora, un total de 20. Quería que los grupos estuvieran formados por 4, así que dividí 20 entre cuatro formando 5 grupos. A cada alumno se le asigna un número del uno al 5 para que se reúnan en cada mesa los del mismo. Al principio de la formación escuché algunos "ufff" y un "ven aquí y siéntate con nosotros". No están conformes con la distribución. Antes de empezar con la actividad, cronometrada con una aplicación online, entre los participantes se preguntaban cuantas preguntas debían escribir, qué páginas...y algunos me preguntaron directamente a mí. Los grupos:

G.1.Organizado y volumen bajo, han entendido a la primera el sistema de trabajo. Se reparten las preguntas entre cada pareja. Más tarde se las explican entre ellos.

G2. Uno ha monopolizado los dos folios que le di pensando que tenía que estar copiado dos veces. Ese mismo no paraba de levantarse a molestar a la compañera de atrás. Finalmente se han organizado. Sus preguntas han sido muy rápidas y sencillas. En este grupo hay un niño que no quiere trabajar. Le he pedido que vaya leyendo el libro y ayudando a sus compañeros, que cuando le toque salir a la pizarra sus compañeros obtendrán menos puntuación sino responde correctamente y lo ha ido haciendo.

G.3 Con ellos estaba sentada la profesora viendo el sistema de la actividad. Muy organizados y con respuestas muy elaboradas.

G.4 Alto grado de organización, lo leen todo. (Único grupo que se ha leído las páginas indicadas enteras.) Han empezado teniendo muy claro que debían hacer y se han repartido la tarea entre parejas.

G. 5 Han trabajado manteniendo el nivel de volumen adecuado y de manera organizada, Aquí hay un alumno que se niega a trabajar. Le he dicho a su compañero que compartieran el folio y que trabajaran juntos. El compañero me ha contestado que él iba escribiendo y le preguntaba que qué le parecía tal pregunta. El otro contestaba simplemente que bien y entonces su pareja copiaba. Poco interés por parte de uno, pero el otro compañero se está esforzando para que trabaje.

Ha dado tiempo en 20 minutos de que se leyeran las partes pero no de que todos participaran del concurso, me he quedado con solo 10 minutos de los que solo hemos aprovechado 7, puesto que era última hora y tenían prisa por salir. Al final de la clase ya no escuchaban las respuestas de sus compañeros.

Mejorar: tiempo, inclusión de roles. Reforzar la cooperación entre los chavales que no quieren cooperar.

Algunas preguntas del Juego Concurso de DeVries:

Grupo I

Quin any es va produir la epidèmia de la pesta bubònica?

a) 1564

b) 1649

c) 1780

Grupo III

La població d'Europa va tenir un creixement molt baix a causa de la guerra...

a) dels 100 anys

b) dels 30 anys

c) la primera guerra mundial

Grup IV

El "Rei Sol" era:

a) Lluís XVII

b) Lluís XVI

c) Lluís XIV

Grupo 2ESOA

26/04/2016

1ª Sesión. Hoy se ha podido realizar la totalidad de la actividad puesto que la clase era después del primer patio y la profesora me ha ayudado reorganizar el mobiliario, cuyos grupos ya estaban organizados a priori. He colgado el esquema con los grupos en el corcho y tal y como iban entrando se acomodaban en sus sitios. Como ha ocurrido en el otro grupo, ha habido mucho sonido de fondo en contra del lugar o con quien les había tocado. A continuación he explicado en qué consistía, el aprendizaje cooperativo, la evaluación y la actividad.

Para hoy, tras los resultados de falta de tiempo de ayer, he reducido el número de preguntas que debían hacer (10) a 6 y el tiempo para realizarlas a 15 minutos. Durante el transcurso de la actividad me ha sorprendido muy gratamente que todos los alumnos mantuvieran el tono de la voz bajo y estuvieran en su sitio, puesto que para mí era la clase más disruptiva y ruidosa. El concurso ha sido muy divertido y todos los hemos pasado muy bien. Se lo han tomado en serio y casi todos han respondido a las preguntas bien, por lo que el resultado ha sido beneficioso para todos.

De los 6 grupos se han quedado en 5 porque faltaban 4 alumnos. Paso a detallar el trabajo de cada grupo:

G.1 Definición: 3+1. El grupo ha trabajado muy bien, pero un alumno con diversidad se ha negado rotundamente pese a mi insistencia y a la del pedagogo. En el momento del

concurso a respondido una pregunta desde su sitio tras la insistencia de su grupo, el PT, mías y sus compañeros.

G. 2. En el momento de redactar las preguntas parecían bastante aburridos. No les ha gustado al principio la tarea, pero en el concurso han despertado. Han realizado todos la tarea.

G. 3 (disuelto)

G.4 Han trabajado muy bien, más lento que el resto (les he sorprendido hablando de sus cosas, han perdido tiempo) pero han continuado y han trabajado todos.

G. 5 Aquí estaba el pedagogo de refuerzo con el niño que tiene autismo, que junto a otro compañero iban redactando preguntas. Los otro dos hacían su trabajo. Le he pedido al pedagogo que los dejara trabajar solos, pero enseguida ha vuelto.

G.6. Ayuda de la profe al alumno que tiene los problemas de sicomotricidad. La profe le ha ayudado y no ha participado con sus compañeros, es más, ha hecho un folio aparte. Le he pedido a esta profesora que les dejara trabajar solos pero "le sabía mal". El resto lo ha hecho muy bien.

Me hubiera gustado que en vez de los profesores, hubieran sido los mismos compañeros quien hubieran ayudado a los alumnos con diversidad, quedamos en eso, pero en seguida se han sentado en las mesas con ellos. El concurso ha tenido muy buena aceptación y ha creado un ambiente muy bueno en el aula. Ha habido un "chivatazo" y por unanimidad se ha revocado dicha pregunta y se le ha dado la opción de contestar otra.

Los profesores y los alumnos se han ido muy satisfechos con el resultado. Yo un poco apenada porque quería ver cómo funcionaban los grupos solos.

2ª Sesión

Grupo 2ESOC

27/04/2016

- 2a sesión: La actividad ha tenido mucha aceptación en el grupo. De hecho, una de las alumnas le dijo a la profesora que le gustaría seguir trabajando así y ella le respondió que podían utilizar las fichas que tenían para rellenar en clase, para que ellos lo trabajaran en grupos. De las 10 preguntas sobre el arte barroco que tenía preparadas solo ha dado tiempo de hacer 8. En los últimos minutos quería repartir las correcciones grupales de la actividad anterior para que vieran que habían hecho bien y en qué podían mejorar. Durante la actividad han mantenido la atención y el tono de voz moderado.

En cuanto al funcionamiento de la dinámica, no siguieron el rol de cada vez verbalizar la respuesta un componente del equipo, sino que acababan decidiéndola entre todos. Los conceptos básicos fueron repetidos y asimilados por la mayoría. Tras la corrección de sus apuntes, pude comprobar que todos habían escrito el mismo contenido.

Grupo 2ESOA

28/04/2016

- 2a sesión. Debido a los diferentes ritmos en esta clase a la hora de redactar, se ha ralentizado la velocidad al contestar a las preguntas respecto al otro grupo y algunos alumnos se han aburrido con la espera. Una mejora para la próxima vez sería repartirles las preguntas por grupos y encargar a una persona del grupo del control del tiempo. Como pasó en el grupo anterior, tampoco respetaban el rol de ser portavoz de una pregunta cada vez. Una mejora en esta actividad sería dotar a cada alumno de una letra o un número y que con cada actividad fuera uno de esos el responsable de la lectura.

Solo ha dado tiempo de contestar 7 de las 10 preguntas y se les ha enseñado las notas de la actividad anterior. Al acabar la clase he mantenido una conversación con el pedagogo por la dificultad de la diversidad. Me ha comentado que como su sistema de trabajo diario es a partir de mapas conceptuales y/o vocabulario concreto ligado a imágenes quizá ellos tuvieran que tener un material basado en imágenes. A partir de este

planteamiento he dado vueltas en el tema de preparar material específico para este grupo clase quizá más visual, con mapas conceptuales o más imágenes para toda la clase.

3ª Sesión

Grupo 2ESOC

28/04/2016

Sesión 3. Ha habido problemas con el audio del video sobre la construcción de la iglesia barroca, se oía muy bajito, por lo que se ha provocado un poco de ajetreo. En calmarse la clase, se ha visto el video, he explicado la fachada y han ido llenando los huecos de la fichas. Visto esto, se ha planteado la siguiente actividad en la que serán ellos quien expliquen el arte barroco través de una presentación oral por grupos.

La idea de exponer no les ha gustado nada. Todos quieren leer un papel, no se conforman con tan solo un esquema o el Power Point. Finalmente han accedido, pero me comentan que les da vergüenza o no les apetece quedar fuera del aula. Han tenido 30 minutos para organizarse, he tenido que ayudar a un grupo a decidir como plantear la exposición sin necesidad de que quedaran físicamente fuera de las aulas. Tienen hasta el miércoles 4 para prepararlo. Ha habido un percance y es que un alumno que todavía yo no conocía ha vuelto de una expulsión y la profesora no le ha dejado entrar en clase.

Grupo 2ESOA

02/05/2016

Sesión 3. Remarcar que es a última hora y están cansados. A pesar que el primer día les presenté la asignatura y cómo les iba a evaluar, comienza la clase con varios alumnos (3) que están intrigados en conocer cómo será el examen. Les digo hasta en tres ocasiones que no habrá examen, que les evalúo a diario y que la presentación cuenta con un 40 por ciento del total de la nota. Parece que no se lo acaben de creer pese a que cada día les daba la puntuación de la clase anterior. Hay dos alumnos con los que todavía no había tratado, dos alumnos que presentan gran absentismo escolar. Les comento que

hemos estado haciendo, les propongo entrar en dos equipos y a que participen. La clase empieza con la explicación de la fachada barroca de la iglesia de Vinaròs, rellenan la ficha y les presento el proyecto que van a tener que preparar en clase y presentar el día jueves 5 según lo acordamos en ese momento en clase. Hablo con la chica que presenta absentismo y me dice que colaborará como presentadora en el grupo 2 que es donde la he incorporado. Más tarde, va el pedagogo y ya se niega a participar. El otro chico absentista, de momento acepta la participación en el grupo 6. Este grupo (G. 6) presenta la mayor dificultad de todos. Tan solo uno de los componentes es capaz de distribuir el trabajo y elaborar a presentación, sabe que sus compañeros tienen dificultades y empieza a hacerlo todo él. Me aproximo a la mesa y les propongo que deleguen, que escojan los párrafos a explicar y los empiecen a subrayar mientras su compañero hace el Power Point en el ordenador de clase. Los otros grupos trabajan bien y muy rápidamente se han distribuido las tareas y han decidido cómo hacer la presentación (todos en Power Point). El pedagogo se comunica con las familias de los alumnos con diversidad a través de la agenda y les explica en qué consiste la tarea y que partes que van a tener que aprenderse.

4ª sesión

2ESOC

04/05/2016

La sesión de hoy estaba dedicada a la exposición final que contaba con un 40% del final de la nota. Han participado todos los grupos, tres de ellos con Power Point, uno sin y otro solo ha participado un componente. Al finalizar las exposiciones hemos comentado aspectos a mejorar de la presentación oral, como mirar al público a que se dirigen, Power Point de imágenes, hablar en tono más fuerte, etc. A continuación les he pedido que evaluaran la exposición de sus compañeros, y han elegido las tres mejores. Les he pasado la hoja de autoevaluación grupal e individual. Mientras tanto ha habido un conflicto entre la profesora y un alumno en la que han acabado en la sala del jefe de estudios. Finalmente he abierto un pequeño debate sobre que les ha parecido esta forma de estudiar. En general estaban todo entusiasmados y con ganas de seguir trabajando de esta manera.

2ESOA

05/05/2016

Última sesión en la que los alumnos van a exponer el tema como si se lo explicaran a alguien que no sabe nada del periodo barroco. Eloy, a quien siempre le ha costado participar y se negaba en la clase anterior a exponer lo ha hecho, aunque leyendo el folio. Todos le han aplaudido y ha ido corriendo a sentarse avergonzado. ¡Un bravo por él, con poco se empieza! Otro alumno del grupo 2, Jorge, ha leído todo del folio. Él no presenta ninguna dificultad de aprendizaje, por lo que su nota será menor. El siguiente grupo, el 3, lo ha hecho genial, han mirado a sus espectadores, hablaban en voz alta, se sabían el contenido y tenían buena postura corporal. En el grupo 4, una alumna le ha dado por interpelar a los compañeros sentados en su turno de exposición y no ha mantenido la compostura. Sergi, el alumno con autismo, ha hecho una muy buena presentación. El día anterior, el PT y él lo ensayaron como si de un examen oral se tratara. Paco, el PT, le hacía preguntas y él las contestaba. El último grupo, el 5, ha salido airoso de la exposición. Joan, el niño con problemas de sicomotricidad, escucha y habla, se lo había aprendido y pese a sus dificultades de expresión, lo ha hecho muy bien.

Las exposiciones han ido más lentas que en el grupo anterior, por lo que hemos tenido menos tiempo para hacer las autoevaluaciones y casi nada para realizar el debate.

Fotografías tomadas en clase

1ª sesión grupo 2º ESO A. Juego concurso de DeVries



Nueva disposición del mobiliario de clase para el trabajo en grupos cooperativos, formado por grupos de cuatro miembros con las mesas dispuestas de cara a la pantalla.

En esta imagen se aprecia la explicación de la dinámica de clase. En primer término vemos la mesa del grupo que se disolvió por la ausencia de cuatro alumnos durante las clases. En el centro, un papel en blanco con el número de grupo.



Durante la elaboración de las preguntas, el PT colaboró con el grupo 4, donde había un alumno con trastorno del espectro autista.



A continuación se puede visualizar diferentes momentos del concurso, con la puntuación de los grupos anotada en la pizarra y los alumnos contestando a las preguntas

En esta fotografía están participando tres de los alumnos con NEE, aunque uno de ellos prefirió hacerlo desde su sitio, con la ayuda y el interés de todos los compañeros se consiguió la participación general.



Otra perspectiva del concurso, con los alumnos contestando a las preguntas en la pizarra y sus compañeros atentos escuchándolos.

2ª sesión grupo 2º ESO A. ¡Lápiz al centro!

En las siguientes fotografías se compilan diferentes momentos de la dinámica de ¡Lápiz al centro!, en la que los alumnos resuelven la pregunta en grupo para después contestarla en silencio de manera individual. En la primera imagen, la profesora de



Ciencias Sociales del grupo verificaba que los alumnos estaban trabajando de manera cooperativa.

En la siguiente instantánea se puede observar cómo los alumnos debaten la respuesta correcta que entre todos deben

consensuar. Al fondo, y en detalle en el siguiente retrato, el PT está en la mesa asegurándose de que todos han comprendido la respuesta y que vayan a escribir lo mismo.



A continuación se puede ver dos vistas generales de la clase desde dos perspectivas diferentes, en éste momento la profesora está haciendo la pregunta que se quedará proyectada en el panel hasta que acaben de redactar.



Discusión grupal de la respuesta.

2ª sesión grupo 2º ESO C. ¡Lápiz al centro!

Vista general de la disposición de la clase. En este momento los alumnos estaban apuntando de manera individual las respuestas.

En el siguiente grupo uno de los chicos no quería participar ni



cooperando entre todos.

La próxima imagen es la que elegí como portada. Este grupo empezó la primera sesión con discrepancias entre los dos géneros porque ellas consideraban que trabajan mejor que ellos (competitividad). A medida que iban avanzando las sesiones, la cohesión entre ellos fue *in crescendo*.

En este momento, la niña de rosa está comentando que respuesta cree que es la correcta.



compartir el libro.

Después de mantener una conversación con el equipo, se esforzaron en que el compañero "remara con ellos" y participara de la redacción. Los resultados fueron positivos, puesto que en su hoja de respuestas estaban todas ellas escritas. Acabaron

4ª sesión grupo 2º ESO A. Exposición final



Exposiciones de tres de los cinco equipos. Los dos primeros utilizaron un Power Point. Este grupo realizó una muy buena presentación oral, con una correcta

postura corporal, buena expresión y un Power Point muy visual.

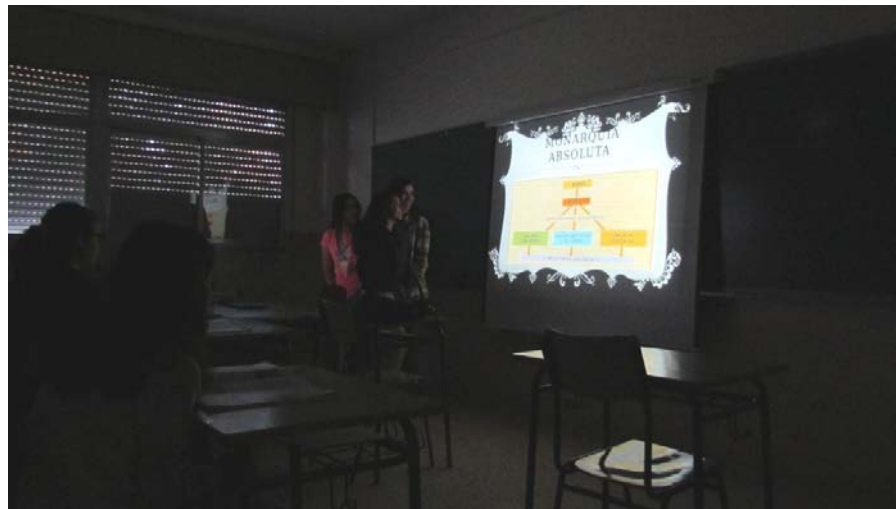
Pese a las dificultades de uno de sus componentes en el habla, el siguiente grupo salió airoso de su exposición oral.



Por último, este equipo no se sirvió de ningún soporte digital, solo de un esquema en un papel.

4ª sesión grupo 2º ESO C. Exposición final.

Por último, presento las exposiciones de tres de los cinco equipos de 2º ESO C. La primera imagen es del equipo que obtuvo una de las mejores



notas en la presentación por la calidad de su exposición y por su Power Point basado en



imágenes y mapas conceptuales.

Exposición muy clara y buena del grupo 4, aunque su presentación en Power

Point solo hubo texto.

En el Grupo 5, en el cual uno de sus participantes al principio no colaboraba, nos sorprendió gratamente puesto que hizo muy buena exposición.

