



ACOMPANAMIENTO EN CENTROS EDUCATIVOS

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA: PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El MEICRI es un grupo interdisciplinar que confluye en el ámbito de la mejora educativa desde presupuestos y hacia horizontes de ciudadanía crítica.

En este trabajo presentamos el proceso de acompañamiento que realizamos en los centros educativos, nos centramos en los parámetros de la investigación-acción. Primeramente mostramos las 5 sesiones de formación donde trabajamos: *el marco teórico y la detección de necesidades, habilidades cooperativas, estructuras simples y complejas de aprendizaje cooperativo y el cuaderno de aprendizaje en grupo*. Seguidamente explicamos cómo realizamos el acompañamiento en la aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula. Terminamos la comunicación reflexionando en torno a todo el proceso de acompañamiento.

Por Alicia Benet Gil, Aurora Ardit Giménez, Aida Sanahuja Ribés, Lucía Sánchez-Tarazaga, Marta Terrén Díaz y Susana Monraval Torres

Grupo de Investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica). Universitat Jaume I de Castellón.

La trayectoria del grupo de investigación MEICRI está ligada al asesoramiento realizado en diversas escuelas desde principios basados en la inclusión, la interculturalidad y la participación comunitaria y democrática. Desde este enfoque aporta servicios educativos y proyectos de investigación e innovación al conocimiento de las realidades interculturales y las prácticas inclusivas que favorecen la equidad, solidaridad y transformación social.

En este trabajo mostramos el proceso de acompañamiento que realizamos en los centros educativos, el cual se estructura en dos momentos: 1) *Formación* y 2) *Puesta en práctica y valoración de los aspectos trabajados*. La formación la centramos en la aplicación del aprendizaje cooperativo (AC) y la transformación del aula.

FORMACIÓN

Seguidamente presentamos las 5 sesiones de formación:

1. MARCO TEÓRICO Y DETECCIÓN DE NECESIDADES

Se exponen de forma teórica las bases (igualdad, diferencia y diálogo) y fundamentos del AC desde el punto de vista de la educación en valores, mediante la exposición y reflexión acerca de los beneficios del AC. Nos centramos en una visión de cultura de cooperación basada en la cohesión de grupo, aprender a cooperar y cooperar para aprender. Partimos de presupuestos compartidos (inclusión, participación, interculturalidad...), dando importancia al hecho de que el AC debe convertirse en una filosofía de vida, es decir, dentro y fuera del aula. A través de la dinámica de la línea del tiempo se reflexiona y se buscan las necesidades presentes en el centro educativo y se anotan sus percepciones sobre el pasado, presente y futuro.



2. TALLER DE HABILIDADES COOPERATIVAS

Facilitamos un ambiente de trabajo que promueve la cohesión grupal mediante dinámicas participativas como: *mundo de colores, la mirada, la estatua, papel bonito y el baile cooperativo*.

Así conseguimos que el profesorado se relacione desde el juego y la cooperación, cuidando el ambiente y creando las condiciones necesarias para facilitar este trabajo en equipo. Damos comienzo así a una espiral, de forma que, si se interviene para favorecer la cohesión grupal, se facilita el trabajo cooperativo y al favorecerlo, el grupo se cohesionaba, incrementando la conciencia colectiva, que va más allá de la suma de conciencias individuales (Pujolàs, 2008).

3. ESTRUCTURAS SIMPLES DE AC

Partimos de la premisa de que las estructuras simples son polivalentes, ya que pueden tener distintas finalidades. Durante la formación trabajamos técnicas como: *lectura compartida, estructura 1-2-4, folio giratorio, parada de tres minutos y lápices al centro*.

Durante la sesión aprovechamos las necesidades y/o problemáticas surgidas durante la línea del tiempo, permitiendo la búsqueda de soluciones o propuestas de mejora concretas para sus necesidades, dándoles la oportunidad de experimentar en primera persona el funcionamiento de las técnicas.

4. ESTRUCTURAS COMPLEJAS DE AC

Las estructuras complejas no son tan polivalentes como las simples, sino que sirven de forma específica para finalidades concretas. Algunas de ellas se pueden fusionar con las técnicas simples, con la intención de conseguir la ayuda mutua, implicación de los miembros y la resolución de actividades; otras, en cambio, sirven para estudiar los contenidos de un tema.

Se trabaja en concreto con la Técnica *Puzzle de Aronson*, la Técnica *Grupos de Investigación* y la Técnica *Juego-Concurso de DeVries*. La sesión suele dividirse en dos días para profundizar más en la técnica, vivenciarla y preparar una propuesta didáctica para poder llevarla a cabo en el aula. Estas técnicas requieren una mayor planificación e inversión de tiempo que las técnicas simples. Esto supone por parte del docente un mayor esfuerzo en su planificación y en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. CUADERNO DE APRENDIZAJE EN GRUPO

Los cuadernos de aprendizaje están compuestos por cinco cuadernos que responden a las preguntas básicas que se haría cualquier grupo o equipo que quiere trabajar cooperativamente: *¿Quiénes somos?, ¿Cómo nos organizamos?, ¿Qué queremos?, ¿Qué hacemos? y ¿Cómo nos valoramos?* (Traver, Rodríguez y Caño, 2008). De esta forma en el cuaderno queda reflejado aquello que se hace en el grupo de forma individual y grupal, facilitando un seguimiento autorregulado de observación, evaluación y propuestas de mejora.



ACOMPANIAMIENTO: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción (I-A) no es un proceso aislado del resto de sesiones formativas, sino que forma parte de la acción y de la transformación grupal. Nuestra forma de acompañar al grupo de profesores en este proceso es reuniéndonos tres o cuatro veces, en sesiones más dilatadas en el tiempo, para que se vayan empoderando como agentes del cambio, sin que dependan del grupo de expertos (Lozano, Sales, Traver y Moliner, 2014).

En una primera sesión se expone el marco teórico que sustenta el proceso de I-A. Seguidamente los docentes se reúnen en grupos para definir una problemática común, que analizan y reflexionan para establecer un plan de acción con técnicas y dinámicas de AC. Todo esto se comenta en gran grupo y se organizan para observarse durante la puesta en marcha de las técnicas seleccionadas, de forma que pueden registrar información para su posterior análisis.

Cada grupo es conocedor del trabajo de todos, se responsabilizan de compartir las acciones, observaciones, reflexiones y transformaciones que se han dado durante el proceso, empleando las reuniones en las que participamos para resolver dudas concretas. Después, se analizan los resultados y el proceso, para proponer de nuevo otro problema o redefinir el mismo. Por lo tanto, es un proceso continuo, en espiral (Contreras Domingo, 1994).

Así pues, el equipo de formadores, asumimos el papel de "amigo crítico" (Kemmis y McTaggart, 1988). No solo queremos aportar una visión técnica sobre el estado de la cuestión (AC), sino que creemos importante, desde un clima de cercanía, confianza y co-responsabilidad, dinamizar los procesos de reflexión del profesorado sobre sus propias prácticas (Elliott, 1990).

REFLEXIÓN FINAL

Consideramos que este proceso de formación y transformación tiene sentido cuando el propio centro educativo se convierte en el núcleo de desarrollo profesional, con un mayor grado de autonomía y vinculación con las necesidades concretas que se detecten en el mismo. No hay problemas genéricos (Imberón, 2007), sino que cada elemento integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje es único (el centro, el equipo docente, el alumnado) y, por tanto, requiere comprender su situación concreta y dar respuesta a ella entendiendo su singularidad.

En este contexto concebimos al profesorado como un agente activo en la formación, puesto que la experiencia nos demuestra que no es posible formar a docentes (en pasiva), sino que se deben desarrollar ellos de manera proactiva (Day, 2005). Por tanto, es importante que se manifieste una voluntad y compromiso por parte del colectivo antes

de comenzar el proceso y consensuar la dinámica a seguir. Además, el hecho de estar en contacto con los docentes, a través de espacios de encuentro y diálogo compartido, permite romper el aislamiento y aprender unos con y de otros. Gracias a que el centro se siente acompañado y apoyado, permite superar la posible incertidumbre cuando acometemos un posible proceso de cambio (Margalef y Pareja, 2007), al tiempo que facilita traspasar discursos teóricos e inmovilistas y llegar a la acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Contreras Domingo, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Cómo se hace? *Cuadernos de pedagogía*, (224), 14-19.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Imberón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Lozano, M., Sales, A., Traver, J.A. y Moliner, O. (Noviembre de 2014). La escuela incluida: Del proceso de formación en centros a la formación para procesos de participación sociocomunitaria. XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado, Santander.
- Margalef, L. y Pareja, N. (Octubre de 2007). Observar, interpretar y reflexionar a través del espejo de la investigación acción. IV Congreso Internacional sobre la Investigación-Acción Participativa, Valladolid.
- Pujals, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, XV (170), 37-41.
- Traver, J.A., Rodríguez, M. y Caño, J.M. (2008). La Carpeta del Equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos. *Quaderns Digitals*, 31.



GRUPO DE INVESTIGACIÓN MEICRI
(Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica)

Alicia Benet Gil. Licenciada en Pedagogía. Profesora del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I.

Aurora Aredit Giménez. Maestra de Educación Infantil y Licenciada en Psicopedagogía, especializada en educación emocional y pedagogía sistémica.

Aida Sanahuja Ribés. Máster en Intervención y Mediación familiar. Licenciada en Psicopedagogía y Maestra de Educación Infantil. Personal Investigador en Formación del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I.

Lucía Sánchez-Tarazaga. Máster en Educación Secundaria. Profesora del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I.

Marta Terrén Díaz. Graduada en Maestra de Educación Infantil y Máster en Psicopedagogía, especialidad en intervención Psicopedagógica desde la Mejora Educativa y la Inclusión.

Susana Monraval Torres. Graduada en Maestra de Educación Primaria y Máster en Psicopedagogía, especialidad en intervención Psicopedagógica desde la Mejora Educativa y la Inclusión.



Desde hace varios años, escuchamos a los profesores comentar lo poco preparados que están los alumnos para la vida. La toma de decisiones, la inteligencia emocional o la organización del trabajo van quedando en un segundo plano para ser sustituidos por la moda, las redes sociales o las nuevas tecnologías.

Entonces nos preguntamos: ¿En qué momento preparamos a nuestros alumnos para enfrentarse a la vida?

Para dar solución a este interrogante creamos un taller al que llamamos "Habilidades para la vida". Se realiza un día a la semana con una duración de 30 minutos y está destinado a los alumnos de 5º y 6º de EP, pudiendo adaptarse al resto de cursos.

La experiencia nos dice que, a estas edades, los temas que más les preocupan tienen que ver con su autoconcepto, la aceptación grupal y la efectividad en el estudio.

Al ser un taller que se realiza a lo largo del curso escolar, lo dividimos en tres módulos que se corresponden con los tres trimestres del curso, teniendo en cada uno de ellos una reunión específica con los padres sobre los temas a trabajar durante esos meses, ya que cada módulo se adapta a las necesidades concretas de los alumnos en esa época del año (autoconocimiento, concreción de objetivos y tolerancia a la frustración).



Por María del Pozo Pérez. Psicóloga y Psicopedagoga.