



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

Contribución del aprendizaje cooperativo al desarrollo de conductas promotoras del optimismo

Contribution of cooperative learning in the development of behaviours that promote optimism

Autora: Ana Belén Cebollero Salinas (333083)

Director del Trabajo Fin de Grado: D. Santos Orejudo

Grado en Magisterio en Educación Primaria

Mención en Pedagogía Terapéutica

Facultad de Educación

Año académico: 2015-2016

AGRADECIMIENTOS

A Fernando Mollet, por la oportunidad brindada y por su constante interés y ejemplo.

Al Profesor Santos Orejudo por su disponibilidad y orientación.

A mis compañeros por su apoyo y paciencia.

Índice

1. Introducción	1
2. Justificación	4
3. Marco teórico	7
3.1. Optimismo	7
3.1.1. Factores de desarrollo del optimismo	11
3.1.2. Constructos complementarios del optimismo	15
Inteligencia emocional	15
Autoconcepto y autoestima	18
Autoeficacia	18
Esperanza	20
3.2. Aprendizaje cooperativo	23
3.2.1 Concepto y elementos básicos	23
3.2.2 Los grupos cooperativos y el papel del profesor	25
3.2.3 Contribución al desarrollo y relación con el optimismo	27
4. Propósito y objetivos del estudio	30
5. Metodología	30
5.1. Tipo de metodología de investigación la investigación	30
5.2. Participantes	31
5.3 Técnicas e instrumentos de recogida de información	32
5.4. Estructura conceptual de la investigación	36
5.5. Criterios de cientificidad	37
6. Resultados	40
7. Conclusiones	51
8. Implicaciones	55
9. Limitaciones del trabajo	57
10. Perspectivas de futuro	58
11. Referencias bibliográficas	59

12. Anexos	63
Anexo 1: Diario de Campo	63
Anexo 2: Entrevista con el profesor	79
Anexo 3: Documento de plan de equipo enero-marzo	85
Anexo 4: Documento de plan de equipo junio	86
Anexo 5: Resultados comparación plan de equipo junio-entrevista	88

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en la contribución del aprendizaje cooperativo al desarrollo de competencias personales de los niños y analizadas desde el optimismo y otros constructos de la Psicología Positiva. Para hacer posible este proyecto, se ha analizado la literatura especializada en el tema, además de la relacionada con las bases de un estudio etnográfico. Los objetivos de este trabajo serán conocer si en el contexto cooperativo, surgen conductas promotoras del optimismo, así como conocer qué estrategias utiliza el profesor para favorecer su aparición. Este enfoque es necesario en una etapa de evolución y emergencia del optimismo. Para ello, se ha elegido un aula de 5º de Educación Primaria con un docente que tiene larga experiencia en esta metodología, con formación específica y con unas buenas habilidades para gestionar el grupo.

En el marco teórico destaca la relación del optimismo con cada constructo y la relación teórica entre éstos y el trabajo cooperativo. A través de la entrevista, la observación participante y documentos de trabajo se estudian las conductas que emergen en este aula de un colegio de Zaragoza. Los resultados del estudio reflejan que, con un docente de esas características, surgen conductas y mecanismos que promocionan los constructos analizados y se extraen algunas estrategias utilizadas por el profesor como, disociar el error del fracaso, promover que todos los alumnos se estimen en algún aspecto y utilizar un lenguaje positivo.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, Optimismo, Educación Primaria, Competencias personales, Estrategias del profesor, Métodos etnográficos.

Abstract

The Bachelor thesis is about the contribution of cooperative learning to the development of personal skills in children. These are analyzed under the optimism and other constructs of Positive Psychology. We have analyzed the current literature that deals with these topics as well as papers on ethnographic research.

The purpose of this study is to discover contribution of cooperative learning in the development of behaviors that promote optimism, as well as to describe strategies that the teacher uses in order to encourage optimism. This focus is necessary for the evolution and emergence of optimism.

We chose the students of fifth course Primary School, with a teacher who has a long experience in this methodology, as well as a specific formation and adequate skills to deal with the group.

In the theoretical aspect, we highlight the relationship between optimism and each construct, as well as the theoretical relationship with cooperative learning. We have used the interview, participant observation and work documents to analyze the behaviors that take place in a school in Zaragoza. The result of the study shows that, with a skilled teacher, behaviors and mechanisms merge that promote the analyzed constructs. We obtained some strategies that were used by the teacher such as dissociation between failure and mistake, to encourage self-esteem in each student and the use of a positive language.

KEY WORDS: cooperative learning, optimism, primary education, personal skills, teacher's strategies, ethnographic methods.

1. Introducción

En el siglo XXI, no hay nadie que ponga en duda la importancia de los factores personales y emocionales cuando se habla de aprendizaje, de motivación, de bienestar y de ajuste personal. Con el nacimiento de la inteligencia emocional y la Psicología Positiva a finales del siglo XX, se ha avanzado mucho en el conocimiento de muchos constructos que dan al individuo las características necesarias para potenciar sus fortalezas y virtudes en pro de su desarrollo y bienestar. Uno de los constructos que ha cobrado más relevancia es el optimismo y éste, se correlaciona con muchos otros como por ejemplo, la autoestima, la autoeficacia y la esperanza (Huebner, Gilman, y Furlong, 2009).

Por otro lado, en los últimos tiempos se está realizando una profunda reflexión acerca del modelo de enseñanza-aprendizaje que debe aplicar un maestro en el aula para adecuarse a las necesidades personales de los alumnos y también, a las necesidades sociales y profesionales actuales. En este sentido, una de las ideas a las que se aspira es, a la necesidad de que las metodologías sean activas, el alumno sea el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje y se parta desde la experiencia y aplicando los conocimientos a la vida cotidiana.

Cada vez más colegios de forma global y, más profesores de manera individual, se decantan por utilizar este tipo de metodologías en sus clases para que se el modo de adquirir no sólo de conocimientos, sino los procedimientos y actitudes necesarias para una adecuada competencia profesional. Es frecuente que la innovación en un centro educativo pase por un cambio de metodología. Se ha incorporado al lenguaje habitual metodologías como PBL o ABP, AOP, Flipped Classroom, etc. Una de esas metodologías es el Aprendizaje Cooperativo. En este sentido, desde un punto de vista pedagógico me parece importante, en mi tarea como docente, conocer más en profundidad las posibilidades educativas que ofrece esta fórmula de trabajo en el aula.

Toda la comunidad educativa quiere que los niños sean competentes y felices. Uno de los contextos donde el niño se desarrolla y adquiere esas competencias es en la escuela. Por un lado, hay distintos constructos y factores que posibilitan que tengan un ajuste y bienestar mayor. Y por otro lado, el trabajo cooperativo es una herramienta cada vez más utilizada en el proceso enseñanza-aprendizaje para la adquisición competencial del alumno. La importancia

de estas dos realidades emergentes nos hace plantearnos si, en el contexto cooperativo surgen conductas promotoras de optimismo y competencias personales.

El trabajo que se desarrolla a continuación surge del interés de investigar si podemos aportar datos que relacionen estas dos realidades, en un contexto real de un aula de Primaria. Este interés, está íntimamente ligado con el desarrollo de las Prácticas Escolares III del Grado de Magisterio, al coincidir con un docente con gran trayectoria en la utilización de esta metodología en el aula, con una formación adicional en coaching educativo y gran gestor del manejo del grupo. La observación de su práctica profesional me ha llevado a indagar sobre el fundamento y las estrategias que utiliza para el desarrollo competencial de los alumnos.

Con la finalidad de reflexionar sobre esta propuesta educativa, y sobre sus modos de aplicación para que contribuya a, una mejora de la dedicación docente, al desarrollo de los alumnos y al proceso enseñanza-aprendizaje, los objetivos de este trabajo son indagar si con una metodología cooperativa emergen conductas promotoras de optimismo y de otros constructos de la Psicología Positiva relacionados con él, así como identificar las estrategias utiliza el profesor para llevar a cabo este desarrollo. De ahí que, este Trabajo Fin de Grado se enmarca en la modalidad de indagación científica, enfocada a la mejora de la práctica educativa.

Este informe comenzará con una breve justificación sobre el tema de discusión, detallando la importancia del tema en la actualidad. Más adelante, expondremos la conceptualización más relevante sobre el tema para conocer sus bases teóricas. El siguiente punto planteará el propósito y los objetivos del estudio que se realizarán. A continuación, una vez establecidos esos objetivos, abordaremos su investigación desde una metodología cualitativa, pues se trata de una investigación que parte de datos descriptivos, realiza una lectura interpretativa de esos datos y busca significados en esos datos. De la misma manera, describiremos los participantes en la investigación, la recogida de la información y los criterios de cientificidad, para así, a continuación, obtener los resultados analizando la información obtenida y exponer las conclusiones así como las implicaciones y las futuras investigaciones.

Por último, este Trabajo Fin de Grado me ha permitido desarrollar, de las competencias que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, apartado 5), las siguientes:

- ***Respecto al aprendizaje y desarrollo de la personalidad me permite:***
 - Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en un contexto familiar, social y escolar. Conocer las características de estos estudiantes, así como de sus contextos motivacionales y sociales. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes.
 - Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias.
 - Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

- ***Respecto a los procesos y contextos educativos me aporta:***
 - Analizar y comprender los procesos educativos en el aula al periodo 6-12.
 - Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula que facilite el aprendizaje
 - Abordar y resolver problemas de disciplina.
 - Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.
 - Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.
 - Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa.

- ***Respecto a la práctica escolar me facilita:***
 - Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
 - Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

Hago referencia a estas competencias porque la realización de este trabajo me ha llevado a:

- Conocer una metodología en profundidad, me permite desarrollar aquellas competencias directamente relacionadas con el diseño, la planificación y evaluación de la actividad docente, aprender el proceso educativo en el aula a través de una metodología de forma que, favorezca el éxito y las competencias de los escolares, en este caso concreto, en niños de 10-11 años.

- Appreciar las características de los niños respecto al desarrollo de sus fortalezas me capacita para tener una visión integral, comprender mejor al alumnado. Ese conocimiento me facilitará el abordar los diversos contenidos curriculares partiendo de la realidad del alumno, promoviendo un mejor desarrollo social, emocional y personal y diseñar modos de desarrollar las competencias clave, desarrollando procesos de interacción y de comunicación en el aula que lo faciliten.
- Estudiar, en un contexto real, posibilidades de implicar al alumno en su aprendizaje y en su trabajo beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Investigar y reflexionar sobre las prácticas de aula posibilita innovar y mejorar la labor docente asumiendo, esa necesidad en el desarrollo profesional.

Afrontamos este trabajo, con ánimo de reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas de forma que pueda aplicar los conocimientos a la práctica docente, durante la futura profesión docente.

2. Justificación

Estudiar el tema presentado tiene relevancia por la contribución que tiene la Psicología Positiva y la metodología cooperativa al ámbito personal y social, escolar y legislativo.

- ***Desde una perspectiva personal y social.***

Como explica Johnson y Johnson (2014) “Si tenemos en cuenta que la psicología actual defiende que el ser humano se construye a sí mismo en la interacción social, comprenderemos que las posibilidades de desarrollo que ofrece una dinámica basada en el intercambio comunicativo constante son muy importantes”. En ese mismo artículo, los autores afirman que para hacer frente a los desafíos del siglo XXI (interdependencia global, sociedades multiculturales y la necesidad de relaciones cara a cara) el aprendizaje cooperativo “desempeñará un papel central en la enseñanza de las competencias y los valores que los niños necesitan” (Johnson y Johnson, 2014:791).

Y siguiendo a Hernangómez (2002) “Educar en el optimismo supone educar niños felices pero también responsables, capaces de afrontar problemas, tolerar frustraciones y respetar los límites del otro, y que, conscientes de que hay aspectos de la realidad que no son todo lo buenos que podrían ser, tengan la ilusión de poder hacer ahora y/o en el futuro algo al respecto” (Hernangómez, 2002:239).

- ***Desde un punto de vista escolar.***

Y Gillies (2014) expone “El aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajan en pequeños grupos para lograr objetivos compartidos, es ampliamente reconocida como una estrategia de enseñanza que promueve el aprendizaje y la socialización entre los estudiantes. Se ha utilizado con éxito para promover la lectura y escritura de los logros, la comprensión y el desarrollo conceptual en las clases de ciencia, la resolución de problemas en matemáticas, y el pensamiento de orden superior y el aprendizaje por nombrar sólo unos pocos” (Gillies, 2014:793).

Por otro lado, como explica Orejudo y Teruel (2009), a la vista de las investigaciones con adolescentes conviene conocer mejor cómo se forman las creencias de los niños pues y las variables que afectan a su desarrollo.

No cabe duda que los dos elementos son importantes para la sociedad presente. Su desarrollo comienza en la Educación Primaria ya que el niño en Primaria está construyendo las creencias y destrezas personales y sociales.

- ***Desde una perspectiva legislativa***

Este trabajo tiene gran interés pues los aspectos que se propone analizar entroncan de lleno con la legislación vigente.

En el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), leemos “La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. (...). En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social”.

-Si analizamos las competencias clave poniendo la atención en el ***aprendizaje cooperativo*** podemos apreciar su contribución a las siguientes competencias clave de la LOMCE (2013):

Competencia social y cívica que supone desarrollar un conjunto de destrezas y actitudes que ayuden al alumno a sentirse parte activa de los grupos sociales. El trabajo cooperativa asienta las bases de una futura ciudadanía pues el alumno aprende a interpretar problemas sociales en su contexto escolar y también, a elaborar respuestas y resolver conflictos, interactuando con otras personas.

Competencia en comunicación lingüística. El trabajo cooperativo contribuye al aumento significativo de la competencia en comunicación lingüística en todas sus dimensiones.

Aprender a aprender. El desarrollo de estrategias que se necesitan para el trabajo cooperativo como organizar, evaluar la tarea propia y tomar decisiones para el progreso del grupo y personal desarrollan la responsabilidad personal y colectiva, la capacidad de esfuerzo y la constancia, con el fin de alcanzar objetivos. También se consiguen estrategias que potencian la cohesión grupal y la resolución de conflictos.

Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Trabajando colaborativamente las destrezas y habilidades que favorecen la competencia son: capacidad de análisis, de planificación y de toma de decisiones, resolución de problemas, comunicación, negociación, habilidad para trabajar dentro de un equipo, participación, capacidad de liderazgo y delegación, pensamiento crítico y responsabilidad, la evaluación y autoevaluación.

-Si la atención la ponemos en el ***optimismo y demás constructos de la Psicología Positiva*** relacionados con él, al consultar la Orden ECD/65/2015 del 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato podemos apreciar como:

La competencia *aprender aprender*, que implica habilidades para iniciarse en el aprendizaje y para continuarlo de forma autónoma, necesita de un componente cognitivo pero también de uno emocional, –que incluye el sentimiento de competencia, autoconcepto y autoestima, y creencias sobre el control de la acción- y, de un componente social, incluyendo todas las habilidades sociales.

Por otro lado, la competencia de *sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* implica la orientación a las metas, la adquisición del control emocional, la autoestima, la perseverancia, la búsqueda de alternativas y el ajuste escolar. Todas estas realidades están relacionadas con los temas tratados en este trabajo.

Además de forma más indirecta, *la competencia social y cívica* la relacionamos con el bienestar personal y el conocimiento y la manifestación de emociones y sentimientos en relación con los demás, necesarios para cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía en una sociedad plural.

3. Marco teórico

En este apartado, vamos a exponer el corpus teórico que apoya y sustenta el presente trabajo. Analizaremos qué se entiende por optimismo desde la perspectiva de diversos autores, qué factores están implicados en su crecimiento, tendremos en cuenta el desarrollo evolutivo del constructo de cara al posterior estudio en niños de Primaria, así como qué otros factores o constructos fomentan su acrecentamiento. Más adelante, al igual que con el optimismo iremos reflexionando desde la literatura del trabajo cooperativo y sobre su contribución al aprendizaje y desarrollo del niño así como sus relaciones con el optimismo.

3.1. Optimismo

La Psicología Positiva se define como el estudio científico de los aspectos de la experiencia humana que potencian las cualidades positivas de la experiencia, por ejemplo, el optimismo, la resiliencia, la esperanza, el afrontamiento, la autoeficacia, etc. (Huebner, Gilman y Furlong, 2009).

Si nos centramos en el optimismo hay dos modelos teóricos que explican este constructo.

Uno de ellos es el *optimismo disposicional*. Este modelo hace referencia a las expectativas generales de éxito con las que las personas esperan consecuencias positivas y/o alcanzar las metas. Dentro de este modelo, estas expectativas se consideran disposiciones estables e internas.

Tal y como explican los autores que propusieron este modelo, Scheier y Carver, esta perspectiva se encuadra dentro de la teoría de la expectativa-valor y de los modelos de autorregulación. Se parte de la idea de que la conducta está dirigida a las metas que tienen un valor para la persona. La atracción hacia la meta (el valor que le damos) junto con la confianza de alcanzar el objetivo en el futuro (expectativa) comporta unas acciones, una conducta. De esta forma, los optimistas persiguen objetivos que cobran valor para ellos y poseen la confianza de que podrán alcanzarlos y los pesimistas, por contra, dudan o tienden a carecer de las expectativas de poder conseguir sus objetivos y, por ello, no tienden a actuar hacia ellos. (Scheier y Carver, 1985 y 1992, Carver y Scheier 2002).

Cuanto mayor es la confianza que se tiene de alcanzar la meta, más esfuerzo se pondrá en iniciar y persistir para intentar alcanzarla incluso, cuando surjan dificultades. Sin embargo, las expectativas desfavorables reducen esos esfuerzos. Estas tendencias se orientan a la

resolución de problemas y a aplicar estrategias de afrontamiento centradas en la tarea. De ahí que los optimistas pensarán que pueden controlar exitosamente las adversidades.

El proceso de autorregulación de este modelo se manifiesta en que, las personas después de actuar comparan el resultado obtenido con la meta a alcanzar y tratan de acomodar sus comportamientos para conseguir las metas deseadas y evitar las que no desean. De esta forma, regulan la siguiente acción. La persona cambiará o no la actuación, según la diferencia con la meta deseada o no deseada. (Carver y Scheier, 2002).

El otro *modelo es el estilo explicativo* optimista propuesto por Seligman (1999). El estilo explicativo es el modo en que cada uno de nosotros explica las causas de lo que le ha sucedido. Estas explicaciones nos ayudan a comprender los acontecimientos y con ellas otorgamos atribuciones futuras.

Tal como explica Weiner en su teoría de la atribución y que recoge Seligman en su modelo, este estilo está en función de tres dimensiones: al duración, nos hace pensar en la estabilidad de las consecuencias (siempre, jamás o a veces), el alcance, que se refiere a si afecta a una situación concreta o a toda la vida (no sirvo para estudiar o la Lengua es una asignatura que me cuesta) y la personalización, que es la tendencia a pensar si está provocado por causas internas o ajenas al individuo (era muy fácil, he estudiado mucho) (Seligman, 1999). Es decir que, la persona optimista realiza una atribución global, estable e interna de los sucesos positivos y una atribución específica, inestable y externa para los sucesos negativos y la persona pesimista lo contrario.

Como explica Orejudo y Teruel (2009), “la diferencia fundamental entre ambos es que en el primero, las creencias optimistas y pesimistas hacen referencia a expectativas futuras, y en el segundo, a atribuciones de acontecimientos pasados. Tienen una cierta relación, siendo la percepción de control uno de los mecanismos de unión entre ambos” (Orejudo y Teruel, 2009:131). La sensación de control se encuentra igualmente en las explicaciones de las experiencias anteriores, como en las predicciones o expectativas de acontecimientos futuros.

El optimismo ha generado interés en el ámbito educativo porque hay investigaciones que relacionan el optimismo con la salud psicológica y el bienestar global de la persona. Scheier y Carver (1985 y 1992) exponen que el optimismo fomenta el incorporar hábitos saludables y

mejorar las estrategias de afrontamiento. Por otro lado, Boman y Yates (2001) ponen de relieve que el optimismo puede predecir un ajuste adecuado del alumno en sus interacciones y conductas agresivas. También Chang y Sanna (2003) concluyen que el optimismo reduce el estrés universitario y activa mejores estrategias de afrontamiento.

Para analizar posteriormente las conductas de los niños que serán observados, nos es necesario conocer los distintos estilos y estrategias de afrontamiento.

El afrontamiento es definido por Everly (1989:44) “como un esfuerzo para reducir o mitigar los efectos aversivos del estrés, esfuerzos que pueden ser psicológicos o conductuales”.

Los estilos de afrontamiento se diferencian de las estrategias de afrontamiento en que “Los estilos de afrontamiento se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategia de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional. Por otro lado, las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes” (Fernández-Abascal, 1997:190).

En la literatura podemos encontrar varias formas de clasificar las estrategias de afrontamiento. En este caso utilizaremos la que realizaron Lazarus y Folkman (1984):

1. *Confrontación*: constituyen los esfuerzos de un sujeto para alterar la situación. Indica también cierto grado de hostilidad y riesgo para él. Se da en la fase de afrontamiento.
2. *Planificación*: apunta a solucionar el problema. Se da durante la evaluación de la situación (evaluación secundaria).
3. *Aceptación de la responsabilidad*: indica el reconocimiento del papel que juega el propio sujeto en el origen y/o mantenimiento del problema. Es lo que comúnmente se señala como “hacerse cargo”.
4. *Distanciamiento*: Implica los esfuerzos que realiza el joven por apartarse o alejarse del problema, evitando que éste le afecte al sujeto.

5. *Autocontrol*: Se considera un modo de afrontamiento activo en tanto indica los intentos que el sujeto hace por regular y controlar sus propios sentimientos, acciones y respuestas emocionales.

6. *Re evaluación positiva*: supone percibir los posibles aspectos positivos que tiene una situación estresante.

7. *Escape o evitación*: A nivel conductual, implica el empleo de estrategias tales como beber, fumar, consumir drogas, comer en exceso, tomar medicamentos o dormir más de lo habitual. También puede ser evitación cognitiva, a través de pensamientos irreales improductivos. En general, apunta a desconocer el problema.

8. *Búsqueda de apoyo social*: Supone los esfuerzos que el joven realiza para solucionar el problema acudiendo a la ayuda de terceros, con el fin de buscar consejo, asesoramiento, asistencia, información o comprensión y apoyo moral.

Las dos primeras estrategias están *centradas en el problema* (en tanto que modifican el problema haciéndolo menos estresante); las cinco siguientes están *centradas en la emoción* (ya que se focaliza en la regulación de la emoción) y la última estrategia se centra en *ambas áreas*.

Fernández-Abascal (1997) realizó un listado de las estrategias de afrontamiento que se definieron en la literatura científica. Frydenberg y Rowley (1998) las agruparon en tres estilos básicos de afrontamiento:

1. *Dirigido a la resolución de problemas*: aquellas estrategias que modifican la situación problema para hacerla menos estresante.

2. *Afrontamiento en relación con los demás*: aquellas que apuntan a reducir la activación fisiológica y la tensión y las reacciones emocionales.

3. *Afrontamiento improductivo*, son aquellas que tienen como efecto el no esforzarse por buscar posibles soluciones al problema planteado. Suelen negar o minimizar el problema, tener pensamientos de inutilidad y no preocuparse por lo que se les pide o las reacciones de los demás.

3.1.1. Factores de desarrollo del optimismo

En este apartado nos disponemos a presentar los factores que, siguiendo a Gillham, desarrollan el optimismo: La genética, las experiencias vividas, las críticas recibidas sobre todo por padres y profesores, así como la experimentación de situaciones de control y dominio, la familia son los principales factores que explicarían el desarrollo del optimismo (Gillham y cols., 2002).

Genética

Dentro de los autores que comparten las hipótesis hereditarias del optimismo, Plomin indica que la herencia puede suponer hasta un 25% de la variabilidad en la manifestación del rasgo (Plomin et al, 1992). Sin embargo las teorías ambientalistas se decantan preferentemente hacia otros factores.

Estamos de acuerdo con Hernangómez (2002) en que aunque la proporción de la influencia de los factores hereditarios fuera muy grande y la influencia del ambiente supusiera sólo un bajo porcentaje con respecto al optimismo valdría la pena estudiarlo para mejorar el desarrollo en esa medida.

Recursos socioeconómicos

Aunque no se puede establecer un nexo causal entre los recursos y el optimismo, sin embargo a la vista de los datos indirectos parece que “el nivel socioeconómico presente predice el optimismo actual, mientras que el nivel socioeconómico pasado únicamente se relaciona con el pesimismo” (Orejudo y Teruel, 2009:143).

Experiencias directas

Orejudo y Teruel (2009) recogiendo las investigaciones de Nurmi (1996) sostienen que el afrontamiento de nuevas tareas está mediado por las creencias que se tienen en situaciones anteriores similares y éstas se añaden a su sistema de creencias. “El optimismo y las expectativas de éxito incrementan la construcción de planes para alcanzar las metas y para imprimir un mayor grado de esfuerzo, mientras que el pesimismo se asocia a considerar la tarea como irrelevante y a generar conductas de evitación. (Orejudo y Teruel 2009:132).

También Korkeila et al. (2004) expone que los éxitos y fracasos son un factores promotores del optimismo. En consecuencia, las metas que se consiguen influyen en las creencias personales pues estamos en una etapa en las que éstas todavía se están formando. Otra

cuestión relevante es que, el éxito académico, puede retroalimentar el optimismo debido a la capacidad para persistir en la persecución de objetivos (Orejudo y Teruel, 2009).

Dado lo que dicen estos autores, conviene tener estos aspectos presentes para, en el ejercicio de la docencia, promover ocasiones donde los alumnos puedan experimentar ese éxito. No hay que dejar de lado que, tan importante son esas experiencias de éxito como tener experiencia de que los errores no son experiencias negativas, sino que, éstas son también positivas, pues bien gestionadas, son ocasiones de las que se puede aprender. Brooks y Goldstein (2003) lo ejemplifican ampliamente apuntando la importancia de desarrollar desde una edad temprana una actitud sana ante los errores tomándolos como un acontecimiento natural en el desarrollo. Sin embargo, la experiencia de las aulas nos dice, que la asociación del error o las malas notas al fracaso es habitual y que, todas esas situaciones, se convierten en fuente de pesimismo y malestar en el alumno. Por ese motivo, la gestión del error puede ser un punto al que haya que prestar bastante atención a la hora de formar las expectativas. Convendrá que lo analicemos con detenimiento en nuestro estudio posterior.

Relacionado con lo anterior, Seligman (1999) indica que igualmente importante es favorecer la sensación de control y de dominio con situaciones que supongan un reto alcanzable aunque sean éxitos parciales. Desde muy pequeños sentimos la necesidad de controlar y dominar nuestro entorno. Inevitablemente, el conocer nos lleva a predecir situaciones y esa sensación de control nos da una seguridad y de satisfacción que promueve las expectativas de éxito ante nuevas experiencias.

En el ámbito escolar, promocionar que todos los alumnos tengan éxito, entronca con varios aspectos. Uno de ellos es, la importancia de que el profesor esté atento a velar por el que todos los alumnos de la clase tengan esas experiencias. Otro aspecto, haría referencia a las metodologías que se utilizan en el aula y el tipo de actividades que favorece a todos en este sentido. En esta línea están, todas aquellas tareas que promuevan la autonomía, la resolución de problemas y la indagación en entornos seguros.

Modelado

Una importante influencia ambiental en el optimismo en el alumno es el modelado que se ejercen las personas relevantes en la vida de los niños los padres, el profesor y educadores,

sus iguales así como los medios de comunicación. Comenzaremos exponiendo lo que dice la literatura sobre la figura del profesor.

Modelado del profesor.

En la Educación Primaria, el profesor tiene un papel de guía muy significativo para el alumno y sus comentarios y opiniones son un elemento clave para su percepción personal. Los profesores influyen de manera directa en las expectativas de los niños cuando realizan atribuciones sobre sus conductas. Seligman (1999) destaca que los niños en edad escolar empiezan a utilizar el mismo estilo explicativo que sus profesores a la hora de atribuir una causa a sí mismos.

Además, en otros momentos ejerce el llamado modelado indirecto. Una manera en el que realiza este modelado es en el momento del feedback ante las distintas situaciones sobre las acciones de los niños. Por ejemplo, cuando proporciona comentarios sobre los resultados de aprendizaje, tanto en contenidos como en procedimientos y actitudes. Sus palabras pueden influir en la acción, emoción y la motivación del niño. “Al docente se le atribuye un importante papel en el proceso de construcción de la competencia a través del apoyo que puede proporcionarles para alcanzar el éxito y, al igual que en el caso de los padres, estaría implicado en los procesos de feedback, crítico tanto en los procesos atributivos como en la percepción de autoeficacia” (Orejudo y Teruel, 2009:139). Otra forma de este modelado indirecto lo ejerce a través de su conducta para mantener el control de la gestión ordinaria del aula. Por ejemplo, cómo consigue el silencio, la atención necesaria, cómo fomenta la autonomía, cómo organiza la tarea y la confianza en sus alumnos, el modo de resolver conflictos, su actitud con las tareas inacabadas por parte de algunos, etc). El control y la autonomía que pone en marcha puede influir en las creencias de los niños.

Este aspecto, por la influencia que tiene en el desarrollo del optimismo, requiere que lo analicemos con detenimiento y de ahí que será uno de los objetivos del presente estudio. Si comprobamos la importancia de las atribuciones en el interior del aula también podremos extraer aplicaciones prácticas para que la tarea docente del profesor redunde en la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos así como de su bienestar y satisfacción en relación al colegio y estudio.

Modelado de los padres

La investigación también ha puesto de manifiesto la importancia de los estilos educativos de los padres como modelado indirecto de optimismo. Estos estilos influyen en el desarrollo de creencias de los hijos (Jackson et al., 2005).

Además, el optimismo de los padres también influye en los estilos parentales y éstos, a su vez, se relacionan con el optimismo de los hijos. Tal y como recoge Orejudo y Teruel (2009) “Parece que los padres optimistas invierten más esfuerzo en la supervisión y soporte de los hijos y recurren con menos frecuencia a métodos punitivos (Jones *et al.*, 2002). Por otro lado, cuando las madres tienen un control moderado de sus hijos, éstos muestran un más alto nivel de optimismo, mientras que cuando no permiten un cierto grado de autonomía a la hora de resolver problemas aparecen más síntomas negativos (Hasan y Power, 2002)” (Orejudo y Teruel, 2009:133). Por otro lado, Korkeila (2004) indica que la buena comunicación con los padres, es un factor de optimismo en los niños y Jackson et al., (2005) explica que los conflictos entre los padres e hijos es otro indicador asociado al optimismo o el pesimismo.

Relaciones con los iguales y otros medios sociales

Sin embargo, los niños también pueden aprender estilos de pensamiento, tanto optimista como pesimista, de los compañeros y otras personas, pudiendo internalizar el optimismo o pesimismo presentado tanto en las películas, la televisión y otros medios de comunicación, como el que se transmite en las instituciones y comunidades con las que interactúa. Tal como recoge Hernangómez (2002) “Las relaciones con los demás constituyen una fuente insustituible de emociones positivas (Myers, 2000). Estos inicios con sus iguales además de resultar gratificantes para el pequeño, contribuyen sustancialmente al desarrollo de sus competencias sociales (Hartup, 1984, Lacasa, Pardo y Herranz, 1994) que serán una herramienta fundamental para mantener relaciones con los demás y con ello el optimismo, en el futuro” (Hernangómez, 2002:238).

En un entorno de metodologías activas como es la situación que nos proponemos analizar entendemos que este tipo de interacciones serán más frecuentes e inicialmente podrán ser, por tanto, fuente de optimismo en un mayor grado que con las metodologías individualistas.

Evolución de las expectativas optimistas en los niños

Llegados a este punto, es importante que maticemos el grado de desarrollo del optimismo en la Educación Primaria para que podamos, al final de este informe, valorar las conclusiones en su justa medida.

En las investigaciones de Falcón, Orejudo, Fernández Turrado y Zarza (2016) ponen de manifiesto que, los niños hasta los 9 años son optimistas independientemente de la naturaleza del rasgo que se trate. Sin embargo, en el último ciclo de la Educación Primaria comienzan a distinguir sobre la estabilidad de las creencias, van condicionando el optimismo a si el rasgo es biológico o psicológico y empiezan a percibir que, unos varían y otros no, incorporando más dimensiones a las explicaciones que se dan. También incorporan experiencias personales y por tanto se dan cuenta que algunas las pueden modificar ellos mismos. Siguiendo a estos autores hay que decir que, estas percepciones no establecen aún un estilo atributivo estable como sucede en los adolescentes o adultos. “No podemos asumir la contigüidad entre las expectativas de los niños en estas edades derivadas de los sesgos que presentan los niños, que si bien pueden ayudarles a experimentar control y dominio sobre las tareas (Boseovski, 2010), hay diferencias cualitativas relevantes entre ambos tipos de creencias (Orejudo y Teruel, 2009:138)”.

Volvemos a poner en valor la importancia de que el alumno tenga experiencias (se fomente la autonomía) y que éstas resulten positivas para el alumno (directamente o a través del feed back). También queremos poner de relieve la necesidad del desarrollo del optimismo en edades previas a la vida adulta dado que es más fácil modificarlo e intervenir sobre él en los primeros pasos de la formación de las creencias y expectativas generales. De ahí la relevancia de reflexionar sobre su aplicación educativa en las aulas.

3.1.2. Constructos complementarios del optimismo

Inteligencia emocional

Rey y Extremera (2012) ponen de manifiesto que desde que, la inteligencia emocional fue desarrollada teóricamente en 1990 por Salovey y Mayer, las investigaciones mantienen que la capacidad para conocer y regular nuestras emociones predicen nuestro mejor funcionamiento interpersonal y psicológico. Tal y como recoge ese artículo, Mayer y Salovey (1997) conceptualizan la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, valorar y expresar

emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

En opinión de Goleman (1995), el coeficiente emocional puede sustituir al coeficiente de inteligencia ya que éste no es predictor de éxito en la vida.

La inteligencia emocional se entiende de manera diferente según el autor. Como expone Rodríguez (2014) existen tres modelos de inteligencia emocional: modelos rasgos que la definen como un rasgo de la personalidad (defendido por Petrides y Furnham), los modelos de habilidades (expuesto por Mayer y Salovey) que defienden que es el resultado de las experiencias de la vida superadas por las habilidades desarrolladas en la vida y los modelos mixtos (defendido por Goleman y Bar-On) que integran los dos modelos anteriores.

Para nuestro análisis en el trabajo de indagación tomaremos de referencia el modelo de Rafael Bisquerra.

Este autor propone que la *educación emocional* consiste en el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2000).

La educación emocional tiene por objeto el desarrollo de las *competencias emocionales* definidas, por este autor, como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimiento, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.

Bisquerra (2009) propone las siguientes competencias emocionales:

-La conciencia emocional supone la capacidad de ser consciente y comprender las propias emociones y la de los demás y supone tanto dar nombre como comprender la relación entre emoción, cognición y comportamiento.

-La regulación emocional se refiere a la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada. Supone la expresión emocional, la regulación de emociones y de los sentimientos incluyendo la regulación de la impulsividad, la tolerancia a la frustración, la perseverancia en el logro de las metas, tener las estrategias de afrontamiento necesarias para situaciones difíciles y capacidad para autogenerar emociones positivas.

-Autonomía emocional presentada como el conjunto de elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente, la capacidad para buscar ayuda, y la autoeficacia emocional.

-La competencia social sería la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar la capacidad para la comunicación efectiva, la tolerancia, las actitudes prosociales, la asertividad y la prevención y solución de conflictos.

-Las competencias para la vida y el bienestar nos hablan de la capacidad para tener comportamientos apropiados y responsables para afrontar los desafíos diarios. Incluye aspectos como fijar objetivos, buscar ayuda, tomar de decisiones y alcanzar bienestar emocional.

Relación de inteligencia emocional con el optimismo y el bienestar

Goleman relaciona inteligencia emocional con optimismo y confianza en uno mismo. Expone que la competencia emocional viene determinado por dos grandes factores, el personal y el social y dentro del personal hay varias dimensiones entre ellas, la motivación al logro que incluye el optimismo (Goleman, 1999). Es decir el optimismo es un factor que facilita el logro de los objetivos. Además, dentro del factor personal se encuentran aspectos relacionados con el optimismo que son la valoración y confianza de uno mismo y la regulación.

Además, investigaciones como la de Extremera, Duran y Rey (2007) relacionan la inteligencia emocional con el optimismo en la predicción del ajuste psicológico en una muestra de adolescentes. Por otro lado, investigadores de Pena, Extremera y Rey (2011), avalan la relación entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento exponiendo que las personas con una alta habilidad emocional afrontan los problemas y no los evitan porque consideran que pueden solucionarlos por ellos mismos, es decir, que el locus de control de la solución es estable e interno.

Autoconcepto y Autoestima

Autoconcepto y autoestima son dos conceptos que suelen confundirse.

Heinsen (2012) explica que el autoconcepto es la representación mental que el sujeto se hace de sí mismo tanto del aspecto físico, personal y social. Sin embargo, la autoestima es la valoración de uno mismo en alguno de esos aspectos. Ésta puede variar según el contexto.

Construir el autoconcepto depende de muchos factores tanto genéticos como ambientales. Cuando la persona empieza a comparar su autoconcepto con la idea de la persona que querría ser, es cuando se produce esa valoración y por tanto se forja la autoestima.

Este mismo autor explica que la autoestima debe ser esa estimación afectiva de nosotros mismos sin necesidad de cambiar nuestra realidad. De ahí, la importancia de conocerse para luego poder aceptarse y valorarse de forma que se desarrolle una sana autoestima.

Este autoconcepto se forma a lo largo de toda la vida. Los primeros años de la infancia la persona se fija más en los aspectos físicos y concretos y a medida que crece, y las relaciones sociales son más amplias, se produce la comparación con los demás. En concreto, respecto a las edades que nos interesan en este estudio, entre seis y ocho años se comparan con otros momentos de sí mismos y suele ser una percepción positiva y entre ocho y once años se comparan con los demás y valoran ya aspectos positivos y negativos (Palacios, 1999).

Como se irá viendo a lo largo de este trabajo, la autoestima se relaciona con algunos constructos del bienestar y del ajuste personal. Royo (2015) recoge algunas investigaciones que muestran estas relaciones como las que la relacionan con el optimismo, la autoeficacia y el ajuste (Bernad y col., 1996), los trabajos de Purkey (1970) que relacionan la autoestima con los resultados académicos, y las de Heinonen (2005) que la relacionan con el optimismo disposicional.

Autoeficacia

De acuerdo con Bandura (1997), existen dos tipos de expectativas, las expectativas de eficacia, que se refieren a las habilidades personales para alcanzar las metas deseadas y las expectativas de resultado, que son aquellas creencias de conseguir el objetivo buscado al realizar una acción concreta.

En la teoría social-cognitiva de Bandura, donde se enmarca las expectativas enunciadas, se defiende que el pensamiento y la acción son el resultado de las creencias personales y de influencias ambientales y comportamentales. Por tanto, la expectativa de autoeficacia percibida, en cuanto que son juicios que la persona realiza sobre su capacidad para alcanzar un objetivo, tiene un papel fundamental en esas conductas y pensamientos así como en la motivación de llevarlos a cabo.

La autoeficacia percibida se caracteriza por estar basada en la competencia, orientada al futuro y relacionada con la acción. Eso supone autorreflexionar sobre la acción y el comportamiento y autorregular nuestra conducta para conseguir esos objetivos (Bandura, 1997).

Tal y como indica este autor, como este constructo se ocupa de lo que *creo que puedo hacer*, los sentimientos de autoeficacia influirán en el tipo de actividades que se realizan, en el esfuerzo con que se acometen, la perseverancia con que se realizan y en la motivación para el rendimiento. También interviene en las habilidades para establecer amistades, configurar relaciones duraderas entre iguales, ser socialmente aceptable, y comportarse de manera prosocial. Lógicamente habrá una respuesta emocional y en sus expectativas de resultado y las atribuciones causales para sus éxitos y fracasos (Zimmerman, 2000).

Fácilmente podemos establecer la relación entre autoeficacia y autoconcepto. Las creencias de autoeficacia representan la base de la agencia humana, puesto que la confianza en alcanzar el éxito aumenta el estímulo para emprender una acción. En la base de percibirme “como capaz” está el conocimiento personal, “el cómo soy” (autoconcepto) y éste construye en la interacción con el entorno social.

De la misma forma, podemos establecer su relación con la autoestima. Para sentirme capaz necesito antes valorarme positivamente en ese aspecto. Las creencias de autoeficacia, por su parte, contribuirán de forma específica a la autoestima pues cuando me siento más capaz de algo concreto, hago una valoración sobre esa capacidad.

Las creencias de eficacia tienen varias fuentes principales de desarrollo: las experiencias de mejora, las experiencias vicarias, las experiencias imaginarias, la persuasión verbal y los estados fisiológicos o emocionales.

El profesor, en el contexto escolar de la Educación Primaria, es en buena medida, un agente directo o indirecto, de estas fuentes de autoeficacia. De ahí que, los profesores tienen que reflexionar sobre su actuación ordinaria en el aula en torno a ofrecer una retroalimentación que sea realista y lleve al alumno a conocerse y querer superarse a través de una persuasión positiva comparando con el propio progreso del alumno más que “con otras clases” u “otros años”.

Respecto a las correlaciones de la autoeficacia, Scheier y Carver, (1985) exponen que las creencias de autoeficacia generan una visión positiva de uno mismo. Además, las creencias optimistas acerca de la propia competencia crean afectos positivos. Las personas autoeficaces pueden experimentar un nivel inferior de emociones negativas, como la ansiedad, al abordar una situación y, como resultado, tienden a sentirse capaces de manejarla (Bandura, 1997).

Balaguer (2016) recoge numerosas investigaciones sobre la relación entre constructos aquí expuestos. “Los sujetos con mayores niveles de autoeficacia suelen ser optimistas, puesto que creen que pueden solucionar problemas, sobreponerse a las adversidades y tomar el control de los acontecimientos que ocurren en sus vidas. Tanto la autoeficacia como el optimismo constituyen importantes variables resilientes, y la resiliencia, a su vez, refuerza la esperanza (Reivich y Shatté, 2002)” (Balaguer, 2016:132).

Esperanza

Snyder ha definido la esperanza como un pensamiento que refleja la creencia de que una persona puede encontrar vías hacia los objetivos planteados –rutas, *pathways* – y a la vez estar motivado para iniciar y sostener esas rutas –agencia, *agency* –.Asumiendo que las acciones se encuentran orientadas a metas.

La teoría de la esperanza pone el foco de atención tanto en las rutas, que implican la habilidad percibida para establecer caminos, como en la agencia que incluye la motivación, la fuerza de voluntad necesaria para conseguir los objetivos (Snyder, 2002).

Dada esta definición la esperanza puede ser un elemento importante a la hora de afrontar las dificultades de la vida y desarrollar estrategias de cara a conseguir las metas planteadas.

De hecho, las personas con una elevada esperanza tienden a conseguir sus objetivos y, en consecuencia, a experimentar más emociones positivas. Por el contrario, las personas con menor esperanza, suelen tener dificultad para superar los obstáculos que surgen en la persecución del objetivo y, por consiguiente, tienden a experimentar más emociones negativas (López et al., 2009; Snyder, 2002). Estas emociones y experiencias influyen a posteriori en los objetivos que se persiguen.

Una vez terminada la acción, el pensamiento realiza un juicio de valor del resultado reflexionando sobre si debe cambiar respecto a lo planteado. Esta retroalimentación sirve para el logro directo de las metas actuales y futuras. Al mismo tiempo, a la agencia y a las vías le acompañan emociones de anteriores esfuerzos que también influirán sobre los nuevos esfuerzos. (Snyder, 2002).

Snyder explica que, los pensamientos de agencia y de rutas se aprenden en la niñez y en la adolescencia fruto de las experiencias acumuladas. Un niño que se supere en los obstáculos y tenga éxito tendrá sentimientos positivos como el interés y la curiosidad, que utilizará en el afrontamiento de metas. De ahí que, las personas con alta esperanza, tengan de forma habitual sentimientos de confianza y alegría (Snyder, Harris et al., 1991 cit. en Balaguer 2016) mientras que los de baja esperanza se caracterizan por sentimientos negativos.

Al reflexionar sobre la diferencia entre optimismo y esperanza podemos decir que, los dos están dirigidos a la meta porque ésta es valiosa pero se diferencian en que, mientras en el optimismo la agencia y las rutas están implícitas en las expectativas de éxito y éstas son las principales impulsoras de comportamiento, en la esperanza todos los elementos tienen el mismo peso.

Los estudiantes con alta esperanza son más optimistas, desarrollan más objetivos en la vida y se perciben capaces de solventar los problemas con los que pueden toparse (Snyder, Hoza *et al.*, 1997 cit. en Balaguer 2016).

Algunos recursos que López et al., (2009) menciona para mejorar la esperanza son:

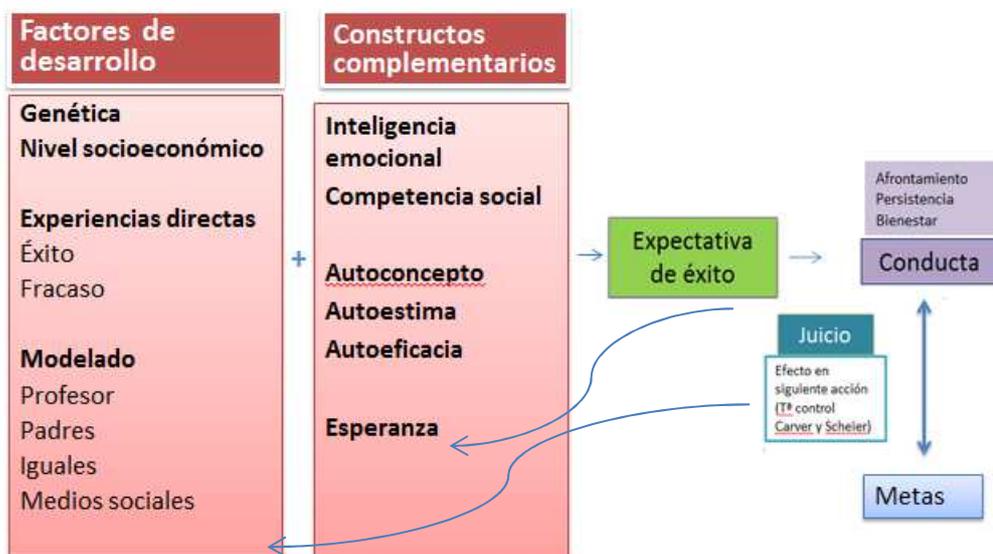
Respecto a las metas: ayudar a establecer metas adecuadas, submetas intermedias e indicadores de logro claros y definidos, mejorar su autoestima y autoeficacia, proporcionar modelos y ejemplos.

Respecto a los caminos hacia las metas (path): estilo atributivo positivo, trabajar de formas diversas para alcanzar una misma meta para que las rutas alternativas ayuden a alcanzar el objetivo ante la dificultad.

Respecto a la agencia (agency). Aceptar el fracaso y el error como una parte del aprendizaje, responsabilidad individual, diálogo interno, trabajar con metas a corto y largo plazo y que sean personales y no impuestas desde fuera y realizar actividades en grupo.

Como resumen de lo expuesto hasta ahora se junta esta figura con el fin de hacer gráfica la información planteada.

Optimismo



Los factores de desarrollo del optimismo junto a los constructos complementarios, facilitan y potencian el desarrollo del optimismo. El juicio de valor que resulta de comparar la conducta y la meta retroalimenta los constructos complementarios y al mismo tiempo, esa acción valorada se convierte para el individuo, en una experiencia directa (de éxito y fracaso) que mediará a la hora de afrontar la siguiente meta similar.

3.2. Aprendizaje cooperativo.

Pasamos ahora a exponer las bases teóricas de uno de los elementos que forman parte de nuestra investigación, el contexto cooperativo del aula. Tras definir el concepto y los elementos que caracterizan este enfoque metodológico se presentará un resumen de las principales investigaciones que se han realizado y que nos aportan los datos sobre sus beneficios y consecuencias para el alumno.

3.2.1 Concepto y elementos básicos.

Johnson y sus colaboradores (1999) definen “La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos”. (Johnson y Johnson y Lolubec, 1999: 5).

Según estos autores los **elementos esenciales** que configura el aprendizaje cooperativo serían:

Interdependencia positiva: se produce cuando un alumno piensa que está ligado al resto de los miembros de su grupo. Si todos alcanzan sus objetivos, se logrará el objetivo final que es el aprendizaje de todos. Esta interdependencia se establece a través de objetivos de grupo, de la división de recursos y roles complementarios.

Interacción cara a cara: se produce cuando los estudiantes realizan juntos una tarea donde cada uno promueve el éxito de los demás ayudándose, animándose y apoyándose para alcanzar los objetivos propuestos.

Responsabilidad individual: implica el hecho de que cada alumno sea responsable de contribuir al aprendizaje y al éxito grupal.

Habilidades sociales y cooperativas: éstas son necesarias para lograr un buen funcionamiento del grupo tanto en relación con el aprendizaje como en la relación entre los distintos individuos del grupo. Es imprescindible que se enseñen a los alumnos habilidades como la capacidad de decisión, de generar confianza, de gestión de conflictos, etc.

Autorreflexión del grupo o evaluación grupal ha de ser realizada por los propios alumnos. Implica la oportunidad de que los alumnos sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje, no solamente de ellos mismos, sino de todo el grupo. Esta evaluación se

produce cuando los miembros del grupo analizan cómo se están alcanzando sus metas, así como la relación entre ellos. Para que el proceso de aprendizaje mejore, los alumnos tienen que tomar decisiones sobre las conductas que deben mejorar para lograr así una mayor eficacia dentro del grupo.

Kagan (1999) contrapone el modelo “Aprender Juntos” de Johnson y Johnson, a su modelo de “Estructuras Cooperativas”. Ambos modelos coinciden al considerar que dos de los elementos básicos de un equipo de aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. Pero mientras que en el modelo de los hermanos Johnson insiste en la interacción cara a cara, Kagan en su modelo, matiza y concreta mucho más este principio con, dos principios o elementos nuevos, que él denomina Interacción Simultánea y Participación Igualitaria.

La interacción simultánea se refiere al porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado.

La participación igualitaria pretende que todos los estudiantes participen de forma equilibrada en la tarea, es decir, que no haya alumnos que acaben haciendo el trabajo de sus compañeros. Este último se consigue estructurando adecuadamente las tareas.

Son varios los autores que han elaborado y desarrollado estructuras cooperativas de la actividad, elemento clave que configura la relación entre los alumnos dentro del aula. Podemos distinguir entre las estructuras cooperativas simples que se llevan a cabo en una sesión o parte de ella, -entre ellas las estructuras simples de Kagan como Parada de tres minutos, lápices al centro, tutoría entre iguales, etc- y las complejas que se realizan en varias sesiones de clase como son el método de proyectos o grupos de investigación, el rompecabezas o Jigsaw.

Como explica Pujolàs (2009) *la interacción estimulante cara a cara* de Johnson o la *participación igualitaria* de Kagan entre los componentes del equipo, ayuda a cada alumno a: percibir positivamente el propio proceso de aprendizaje (el reto es más alcanzable), el de los otros (la ayuda mutua es facilitador del aprendizaje) y a conocerse a sí mismo. Ésta última está relacionada con la autoestima y con la capacidad percibida de aprender, se siente más competente para aprender.

Pujolàs (2009) expone que no todos los equipos de aprendizaje cooperativo tienen el mismo grado de cooperatividad. Este viene determinado por dos elementos: por la cantidad de tiempo que trabajan en equipo y por la calidad del trabajo en equipo, es decir, tiene mayor o menor medida la cualidad de cooperativo.

Además de lo dicho hasta ahora, conviene que clarifiquemos que no todo trabajo en equipo es trabajo cooperativo. Son dos términos que suelen confundirse. Colaborar y cooperar no es lo mismo. La colaboración supone que los miembros de un equipo trabajen en común pudiendo, por ejemplo, repartirse la tarea a hacer pero la cooperación añade a este trabajo en común una ayuda mutua, donde, además de repartirse el trabajo, forman una “comunidad” en la cual se apoyan para conseguir que todos aprendan hasta el máximo de sus posibilidades.

3.2.2. Los grupos de aprendizaje cooperativo y el papel del profesor.

La formación y estructura de los grupos de aprendizaje dependerá de diversos factores: del tamaño del grupo, de la distribución de alumnos en el grupo y de la duración del grupo.

-En cuanto al tamaño de los grupos se recomienda que, idealmente, tengan de dos a cuatro participantes. Según las palabras de Johnson, Johnson y Holubec (1999) cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor puesto que permite una mayor producción de lengua por alumno.

-Otro factor a tener en cuenta a la hora de formar grupos es la distribución de los alumnos dentro de cada grupo, es decir, si formamos grupos homogéneos o heterogéneos. Por lo general, la mayoría de los autores coinciden en que los grupos heterogéneos favorecen el intercambio de perspectivas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

-Teniendo en cuenta las coordenadas de duración del grupo Johnson, Johnson, y Holubec (1999:14-15) define tres tipos de grupos de Aprendizaje cooperativo (AC):

Grupos formales de AC, que tiene una duración que puede ir desde una hora lectiva hasta varias semanas. Se forman para una tarea concreta y en ellos los alumnos trabajan juntos para lograr unos objetivos comunes:-

Grupos informales de AC que duran desde unos minutos hasta una hora de clase. Se utilizan para centrar la atención del alumno en el material en cuestión, para crear expectativas acerca del contenido o promover un clima propicio al aprendizaje.

Grupos de base cooperativa, que tienen un funcionamiento a largo plazo, por lo menos de un año; tienen un carácter heterogéneo, con miembros permanentes y su principal objetivo es que sus componentes se presten mutuamente el apoyo, la ayuda y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Se trata de que todos se necesiten mutuamente porque todos son valiosos en un aspecto. Forman así una comunidad de aprendizaje.

Papel del profesor en los grupos cooperativos

Además de formar los distintos tipos de grupos, vistos en el apartado anterior, según el objetivo que quiera conseguir, el profesor designa los miembros que forman cada equipo para que se puedan producir los elementos el trabajo cooperativo.

Como explica Pujolás (2011:223) “si tenemos en cuenta que los equipos de base son heterogéneos es necesario que el profesor ajuste los criterios de éxito y sus expectativas y la dificultad de las tareas a las habilidades y capacidades de sus miembros y contribuir al éxito del equipo con el mismo peso específico que cualquier otro compañero. Éste es el segundo rasgo de los equipos de base: igualdad de oportunidades para el éxito.”

Un aspecto importante para la vida, funcionamiento y desarrollo de un grupo es crear y mantener el deseo de cooperación. Esto se logra creando una identidad de grupo. Crear una identidad de grupo es muy importante, especialmente en casos en los que es el docente mismo el que selecciona un grupo heterogéneo, puesto que en estos casos se pone a trabajar juntas a personas que no necesariamente se agruparían de esa forma por decisión propia. Para ello Kagan (1999) recomienda el uso de estructuras para crear una identidad de grupo.

Pujolás (2009) también insiste en la importancia de la cohesión y un clima de aula favorable al aprendizaje como condición necesaria, aunque no suficiente para poder trabajar cooperativamente. Este mismo autor propone que para abordar este aspecto nos podemos apoyar en una investigación sobre el ambiente de clase de Marchena (2005 cit. por Pujolás, 2009), quien considera que hay tres elementos que lo constituyen: la interacción del

profesorado con su alumnado, las interacciones entre iguales y la disponibilidad del alumnado hacia las tareas.

Respecto a la *interacción del profesorado*, Marchena (2005) citando a Tomlinson (2001) recuerda algunas características de ambientes de clase saludables como considerar a cada alumno como único, procurar que disfruten estudiando, compartir la enseñanza con su alumnado, aspirar a la independencia del estudiante y ejercer la disciplina de un modo más indirecto haciendo que los propios alumnos hagan cumplir las normas. Respecto a las *interacciones entre iguales* se ha de sensibilizar para que las relaciones mutuas sean de respeto mutuo y solidaridad. Y para que se produzca el tercer factor, la *disponibilidad del alumnado hacia las tareas* sugiere que los estudiantes se sientan capaces de hacer las tareas propuestas y se sientan a gusto en la clase realizándolas. Para ello, las metas tienen que estar ajustadas a la capacidad de cada uno, conviene que puedan escoger entre varias opciones, mostrar el sentido de las tareas y que se sientan valorados por el profesor.

Como explica Pujolàs (2009) un recurso didáctico que facilitan el mantener este deseo de cooperación es el cuaderno de equipo que consiste en un cuaderno donde los equipos aprenden a autoorganizarse. Se trata de una declaración de intenciones del equipo por un tiempo: determinan normas de funcionamiento de ese equipo, planes de equipo, compromisos personales, funciones de cada uno y constan las revisiones de esos planes de forma que desarrollan su capacidad metacognitiva de reflexionar sobre lo que han hecho y cómo lo han hecho. El profesor tiene que ayudar a que esa reflexión y concreción en metas ajustadas a las capacidades de cada uno se produzca.

3.2.3. Contribución del Aprendizaje cooperativo al desarrollo y su relación con el optimismo.

La abundante investigación de la contribución del aprendizaje cooperativo al desarrollo la podemos clasificar en tres aspectos:

El aprendizaje cooperativo contribuye al ámbito académico y su relación con el optimismo.

En la revisión de investigaciones que realiza Gillies (2014) sobre los factores que median y moderan el éxito del aprendizaje cooperativo concluye que, dos de estos factores son los tipos de interacciones que se generan entre alumno y profesor y el papel que desempeña el habla

en el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje del alumno. Las investigaciones muestran que los estudiantes al participar en diálogos recíprocos en los que aprenden a escuchar las ideas de otros, hacer preguntas, interrogar a los temas, sacar conclusiones y explicar su forma de pensar, los estudiantes son más propensos a demostrar un pensamiento más estratégico y metacognitivo.

Estas últimas investigaciones vienen avaladas por muchas otras desde la década de los 80. Siguiendo diversos estudios citados por Garaigordobil (2006) como: Johnson y Johnson (1995), Dyson, (2001), Gillies, (2000), Yu, (2001). En estos estudios, se expone cómo el aprendizaje cooperativo contribuye decididamente al rendimiento académico, la motivación intrínseca y el desarrollo cognitivo de los alumnos, ya que consigue aumentar la variedad y la riqueza de experiencias que la escuela les proporciona, ayudándoles a desarrollar mayores habilidades intelectuales y mejorar su capacidad de expresión y comprensión verbal. En esta línea, está comprobado que las dinámicas cooperativas, al favorecer la confrontación de puntos de vista, generan conflictos de tipo cognitivo que conducen a la reestructuración de aprendizajes, a través de la búsqueda de nuevas soluciones y la asimilación de perspectivas diferentes a las propias.

La motivación intrínseca y el rendimiento académico repercute en una mayor autoeficacia percibida y una atribución de éxito a causas internas lo que favorece el establecimiento de nuevas metas.

Contribución del aprendizaje cooperativo al ámbito personal y su relación con el optimismo.

Garaigordobil (2006) expone que hay estudios que muestran como el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos respecto a la mejora de la *autoestima* (Sharan 1980, Slavin 1980, 1990, Sullivan 2003) y del *autoconcepto académico o intelectual* (Johnson et al 1993, Lynch 1996). Otras investigaciones han identificado diferentes relaciones de la autoestima con autoeficacia, optimismo y ajuste (Bernad et al, 1996). Heinonen et al (2005) pone de manifiesto que personas con alta autoestima en la juventud son también más optimistas en la edad adulta. Luego la relación trabajo cooperativo, autoestima, optimismo parece quedar establecida teóricamente. Además ya hemos visto anteriormente que la autoestima es un constructo complementario del optimismo que facilita las expectativas de éxito.

Contribución del aprendizaje cooperativo al ámbito social y su relación con el optimismo.

Slavin (2014) reconoce y revisa las contribuciones de trabajo de cada una de las principales perspectivas teóricas a los resultados de aprendizaje (motivación, cohesión social, de desarrollo y elaboración cognitiva. En este trabajo profundiza en las condiciones para unificar los beneficios de las cuatro teorías. Concluye que los elementos unificadores son los objetivos de grupo y la responsabilidad individual.

Siguiendo a esta misma autora (Garaigordobil, 2006) recoge que las investigaciones de Johnson y sus colaboradores (1993) evidencian efectos en el aumento de la cohesión grupal, mejora del clima del aula y de las *relaciones interpersonales dentro del grupo* (Battistich et al 1993), un incremento de las *conductas prosociales* espontáneas (ayuda, cooperación, preocupación por los sentimientos del otro (Gillies, 2000), mayor desarrollo para trabajar conjuntamente como un equipo y para ayudar a los otros a mejorar sus habilidades sociales (Dyson, 2001). También los trabajos de Zuckerman, (1994) muestran un incremento de la *descentración emocional* (habilidad para explicar las acciones de un compañero), iniciativa para obtener información de un compañero y habilidad para resolver conflictos. El trabajo cooperativo repercute en el desarrollo de la empatía y asertividad y por tanto de la regulación emocional, competencia que facilita las experiencias de éxito como fuente de optimismo.

Por otro lado, Orejudo y Teruel, (2009) exponen “Las relaciones entre apoyo social y optimismo están constatadas en la investigación, por ejemplo en Deptula *et al.* (2006), sin establecerse necesariamente que el optimismo sea un factor causal, pero sí una variable claramente relacionada con el mismo y con las relaciones entre iguales o con los familiares (Ben Zur, 2003)” (Orejudo y Teruel 2009:141). Luego la relación trabajo cooperativo, apoyo social y optimismo parece quedar establecida. Otra relación que se puede establecerse a la vista de las investigaciones anteriores es que el trabajo cooperativo aporta más expectativas de éxito porque cuentan con el apoyo de sus compañeros para acometer los aspectos que el alumno no sabe abordar además de aprender otras formas de resolver los problemas por las ideas que aportan los demás.

4. Propósito y objetivos del estudio

Con todo lo expuesto hasta aquí, podemos deducir que la metodología cooperativa parece incidir sobre algunos elementos como: la probabilidad subjetiva de éxito gracias al apoyo social y conjunto de capacidades del equipo, la atribución de su éxito a causas internas y controlables, la formación del autoconcepto por la interdependencia positiva, la motivación interna y por tanto persistencia en la tarea, el fomento de estrategias para buscar soluciones y resolver conflictos.

Como además, estos elementos parecen tener conexión, directa o indirecta, con el optimismo y demás constructos complementarios, eso nos lleva a preguntarnos si el contexto cooperativo es generador de conductas promotoras de optimismo. Para responder a la pregunta, nos planteamos como objetivos de estudio:

1. Identificar conductas promotoras del optimismo surgidas en el contexto cooperativo.
2. Identificar pautas de actuación que se utiliza el profesor en el contexto cooperativo para que emerjan estas conductas.

5. Metodología

Llegado este punto, abordamos el propósito de este trabajo que, como hemos dicho, no es otro que el de explorar si en el contexto cooperativo emergen conductas promotoras del optimismo y se intentará averiguar qué estrategias puede llevar a cabo el profesor, en ese contexto, para que surjan esas conductas.

Para ello, comenzaremos explicando la metodología que vamos a utilizar, continuaremos analizando los participantes que han tomado parte en este informe y en sus investigaciones así como las técnicas e instrumentos de investigación utilizados. Más adelante, plantaremos la estructura conceptual del estudio, relacionando los objetivos de estudio con las técnicas e instrumentos empleados para cada uno de ellos. Acto seguido, se expondrán los criterios de científicidad que aseguran la credibilidad del estudio y, en último lugar, obtendremos los resultados de la investigación realizando el análisis de la información recogida.

5.1. Tipo de metodología de investigación

Para abordar las cuestiones planteadas nos decantamos por una metodología cualitativa, y más concretamente por un diseño etnográfico porque nos permite entender cómo funcionan los grupos cooperativos desde dentro, sintiéndonos partícipes de los mismos y desde ahí, poder observar las conductas que se generan y también, las estrategias que utiliza el profesor. Como explica Hammersley y Atkinson (1994) la investigación etnográfica describe y analiza un campo social específico, buscando el sentido, significado y motivaciones que los participantes otorgan a sus palabras y acciones. “El etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar”. Hammersley y Atkinson (1994:15).

Con ella pretendemos relacionar la práctica del aula con la literatura educativa y así comprender mejor esta realidad educativa. Por tanto, puede ser una forma de retroalimentación constante para la práctica profesional del maestro y de ampliar, perfeccionar o verificar la literatura existente. Desde el punto de vista profesional, me parece importante incorporar estudios de este tipo a la actividad docente como medio de la mejora del su propio proceso enseñanza-aprendizaje.

5.2. Participantes

Para tratar este aspecto del informe debemos hacer referencia a la selección del colegio y al aula que es objeto de estudio. Esta se encuentra enmarcada en el desarrollo de las Prácticas III del Grado de Magisterio en Educación Primaria.

El *colegio* en el que nos encontramos, se encuentra situado en una zona residencial de la ciudad de Zaragoza. Cuenta con las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y Bachillerato y cinco vías para cada una de ellas. El alumnado mayoritariamente es de clase social media-alta. En algunas de las aulas de Primaria se trabaja con metodología cooperativa.

El *aula* dónde desarrollamos nuestro trabajo tiene veinticinco alumnos de 5º de Educación Primaria. Es el primer año de relación con el presente tutor. Se encuentran divididos en ocho grupos cooperativos de base heterogéneos de tres alumnos y un grupo de cuatro. En septiembre, el tutor estableció los alumnos que formaban cada grupo. Esta primera

organización le sirvió para conocerlos y decidir, en enero, la composición definitiva de los equipos. Durante mi estancia (siete semanas entre febrero y abril), los grupos no cambiaron. De septiembre a marzo, trabajaron el cuaderno de equipo de forma semanal o quincenal y de abril a junio, de forma mensual.

El profesor tutor del aula lleva veinte años utilizando la metodología cooperativa. Como hemos dicho anteriormente, hay que destacar la amplia experiencia en la utilización de esta metodología junto a su formación adicional de Coaching educativo y las numerosas habilidades para manejar el grupo. Como hemos reflejado estas circunstancias causaron la presente investigación. Durante todo el tiempo que estuve en el aula – y también en las seis semanas posteriores que permanecí en el centro pero fuera del aula- el profesor mostró gran interés por este estudio y me facilitó toda clase de información, así como el poder tomar notas en mi observación participante.

Entre los estudiantes participantes hay cinco chicas y veinte chicos con un contexto socioeconómico medio-alto parecido. No hay alumnos inmigrantes o con necesidades especiales. El estilo educativo parental tiende a ser proteccionista. Respecto al nivel académico es más bien medio, sin alumnos que sobresalgan especialmente en alguna materia. No hay alumnos líderes que sean referentes. Predominan los alumnos con una autoestima baja y con una alta impulsividad lo que ha generado, desde el principio del curso numerosos problemas de comportamiento y de conflicto entre ellos. En el momento de mi llegada al aula, la cohesión del grupo se está aún entretejiendo.

5.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Una vez definida la metodología y los participantes pasaremos a tratar sobre cómo se ha obtenido la información en este trabajo.

Como explica Hammersley y Atkinson, (1994:161) “si sólo se confía en la memoria para preservar estos datos más allá del periodo de investigación, la cantidad de información que podrá ser retenida de esta forma será muy limitada. Existe también un grave peligro de distorsión. Para evitarlo es esencial utilizar algún sistema de registro en el momento de la recogida de datos o inmediatamente después”.

La recogida de datos en una investigación cualitativa debe apoyarse en técnicas e instrumentos que nos permitan conocer los significados de contextos y situaciones específicas, y además los participantes puedan expresarse sin estar condicionados por la toma de datos.

En un diseño de carácter etnográfico es posible la utilización de diferentes técnicas que permitan conseguir la información necesaria para cumplir los objetivos propuestos. Concretamente, en este trabajo las técnicas utilizadas para la recogida de datos han sido: la observación participante, las entrevistas en profundidad, y el análisis de documentos de trabajo en equipo. En cuanto a los instrumentos para registrar los datos, hemos empleado las notas de campo, a través del diario de campo (a partir de ahora DC), donde se ha ido anotando toda la información relacionada con la observación participante y otras conversaciones informales; y los de audio para los registros tecnológicos. Por último, los documentos de trabajo en equipo quedaban registrados en lo que se llama “cuaderno de equipo”.

A continuación explicamos brevemente las particularidades de cada una de las técnicas, así como el adecuado uso de los instrumentos de recogida de información.

Técnicas de recogida de información

-Observación participante

Taylor y Bogdan emplean el término *observación participante* para designar “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (1994:31). Esta estrategia implica que el investigador, observador en este caso, se va a introducir en la comunidad objeto de estudio, permaneciendo en ella durante un tiempo, empapándose de su día a día hasta que finalmente logra comprender sus significados.

Hammersley y Atkinson, (1994:163) remarca que “lo ideal sería tomar notas al mismo tiempo que se realiza la observación participante”. En mi caso, esa situación ha sido posible en una gran parte de ocasiones pues, el profesor y las actividades realizadas en el interior del aula me lo permitieron.

Como indica Sabirón (2006), además de la observación participante, que es la clave en obtención de información en la investigación etnográfica, debemos incorporar en el estudio de las Ciencias Sociales otras técnicas derivadas de la “palabra”.

Desde mi llegada al aula a finales de febrero, fui una más en la clase durante las siete semanas de duración de las Prácticas, y después, durante seis semanas más, he podido mantener contacto frecuente con el profesor y estos alumnos, ya que he permanecido en el mismo centro para realizar las Prácticas de Pedagogía Terapéutica.

- Entrevistas en profundidad

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1994), las entrevistas en profundidad se diferencian de las entrevistas estructuradas porque aquellas son abiertas, no estructuradas ni estandarizadas. Se parecen más a una conversación no formal entre iguales que tiene un hilo conductor con algunas preguntas y respuestas. Este rol implica aprender a hacer las preguntas adecuadas y cómo hacerlas, además de obtener las respuestas sin dirigir demasiado al entrevistado.

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1994:101).

En la presente investigación, nuestra entrevista estaba formada por un guión semi-estructurado compuesto de una pregunta muy abierta relacionada con las cuestiones a investigar. Por ejemplo, *¿Por qué utilizas el trabajo cooperativo?* A partir de dicha pregunta han ido emergiendo otras relacionadas con su modo de actuar en clase.

- Documentos de trabajo

Hammersley y Atkinson, (1994:159) “El etnógrafo que no toma como objeto de estudio estas cuestiones ignora esas características de una cultura escrita. No se obtiene ventaja alguna y se pierden muchos aspectos, al presentar estas culturas como si fuesen tradiciones orales. El escrutinio de las fuentes documentales, el etnógrafo reconoce así y fundamenta su competencia socializada como miembro de una cultura letrada”.

En nuestro caso, hemos podido acceder a la información del Cuaderno de equipo de los alumnos, donde se realiza la valoración personal y de su equipo, en dos ocasiones (en enero y en marzo).

Instrumentos para registrar los datos:

-Diario de campo:

En la investigación etnográfica, el uso de notas de campo como registro es una de las estrategias básicas de recogida de datos para el investigador. Es interesante registrar en ellas acontecimientos y hechos que nos ofrezcan descripciones detalladas, y al mismo tiempo, plasmar datos personales, reflexiones, sensaciones que nos van despertando dichos datos.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1994), las notas nos proporcionarán los datos que son materia prima de la observación participante, por lo que hay que esforzarse en redactarlos de la forma más completa posible, lo que exige gran disciplina y tiempo en la realización. “La observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas” (1994:74).

En el diario de investigación es conveniente realizar una distinción a la hora de escribir: por un lado, los hechos observables, las características del entorno, o las frecuencias de una determinada acción, por ejemplo; hechos que podrían clasificar como “observables” u “objetivos”, es decir, ocurren y se ven, y puesto que son relevantes para la investigación se apuntan en el diario. Por otro lado es necesario diferenciar y apuntar los sentimientos, emociones o simplemente impresiones que causen la visualización de cualquier hecho relevante. Una vez transcrito el diario a un formato digital, esas anotaciones personales pueden estar escritas en otro color para diferenciarlas, en este caso, las hemos señalado en color rojo.

-Registros tecnológicos:

Por otro lado, los registros tecnológicos nos proporcionan la posibilidad de registrar un hecho, conversación o acontecimiento. En nuestro caso se ha utilizado la grabadora en formato de audio para la realización de la entrevista. Dicha grabación nos ha facilitado la posterior transcripción de los datos para su análisis cualitativo.

-Cuaderno de equipo:

Es el cuaderno que tiene cada alumno donde archiva el balance de cómo funciona el equipo cooperativo y su aportación al mismo. También se plantean nuevas metas para la semana y la forma en que cada uno puede ayudar a los demás.

5.4. Estructura conceptual

Seguidamente, pondremos en relación los objetivos planteados con las técnicas e instrumentos marcados anteriormente con el objetivo de obtener la información que buscamos.

Objetivo de investigación	Técnicas de recogida de información
<p>Identificar conductas promotoras de optimismo surgidas en el contexto cooperativo.</p>	<p>Algunas preguntas en la entrevista al tutor:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Percibes en tus alumnos cambios de conducta a través del trabajo cooperativo? -¿Ves alguna relación entre el metodología usada y su autoestima? -¿Piensas que el trabajo cooperativo provoca en los alumnos un aumento de situaciones de éxito?
	<p>Observación participante</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cambios de conducta tras el modelado de los iguales. -Cambios de conducta tras el modelado del profesor. -Modos de reaccionar antes, durante y después de un conflicto y búsqueda de soluciones.
	<p>Análisis documentos trabajo cooperativo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Objetivos de mi equipo para esta semana -¿Qué voy a hacer yo para que ese objetivo se cumpla? -¿Cómo pueden ayudarme mis compañeros a que ese objetivo se cumpla?
<p>Identificar pautas de actuación que utiliza el profesor, en el contexto cooperativo, para que emerjan las conductas promotoras del optimismo.</p>	<p>Algunas preguntas en la entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Por qué utilizas trabajo cooperativo en el aula? -¿Qué estrategias utilizas para que desarrollen las conductas mencionadas a través del trabajo cooperativo? -He observado en el aula que insistes en que equivocarse es necesario y que el error es bueno. ¿Por qué lo haces? ¿Qué esperas conseguir?
	<p>Observación participante</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actuaciones del profesor ante un niño con dificultades académicas. -Actuaciones del profesor ante un niño con baja tolerancia al fracaso.

Tabla 1. Estructura conceptual. Elaboración propia.

5.5. Criterios de cientificidad

La realidad que intenta explicar la investigación cualitativa es una realidad compleja, rica en perspectivas y no es independiente de las visiones de las personas que intervienen ni de los contextos socio-culturales en los que se encuentran inmersos. “Por esta razón la etnografía se preocupa de la credibilidad de sus resultados, sus conjeturas, sus hipótesis y sus interpretaciones, así como de la credibilidad en sus procedimientos, con relación al contexto-problema en concreto investigado, y a las fuentes de información y comparación utilizadas.” Quecedo y Castaño (2003:33).

Podemos decir que, a través del criterio de *credibilidad*, mantendremos el rigor científico de la investigación, evitando posibles desviaciones que muestren una realidad distinta a la estudiada.

Se define la credibilidad como “el grado de confianza en el valor de verdad de los datos” Saborón (2006:408). Este criterio está relacionado con la confiabilidad (grado de consistencia y estabilidad en los resultados obtenidos a lo largo de sucesivos procesos de medición con un mismo instrumento) y la validez (capacidad de un instrumento para observar o medir el rasgo para cuya medición ha sido diseñado).

En este estudio, para garantizar la credibilidad hemos llevado a cabo las estrategias propuestas por este mismo autor:

1. *Observación persistente*. Una información es creíble, en la medida en que el conocimiento que el investigador tiene se acerca a la realidad. Este tipo de conocimiento exige un tiempo prolongado en el campo y un proceso continuo, sistemático y registrado de la observación.

Para llevar cabo una observación persistente, adecuada y sistemática a los objetivos de la investigación, estudié primero el marco teórico de las cuestiones planteadas generando unas categorías previas que me permitieron saber qué podía y tenía que observar de forma continua así como elaborar la entrevista al profesor.

Al mismo tiempo, el registro del diario de campo (Ver anexo nº 1) se ha elaborado en orden cronológico, contextualizando cada nota y anotando en color rojo los

sentimientos y emociones propias para separarlos de los hechos observados, de forma que, el análisis posterior de la información fuera lo más objetivo posible.

También he mantenido numerosas conversaciones informales (algunas recogidas en el Diario de Campo) en las que he podido contextualizar y comprender más profundamente muchas de las observaciones realizadas.

2. Presencia continuada en el campo. Como hemos explicado en el párrafo anterior requiere una observación mantenida en el tiempo. En nuestro estudio, la presencia del investigador se ha prolongado durante dos meses, con un contacto continuo con los protagonistas del mismo.

Durante la presencia en el escenario, he podido acceder a diferentes actividades y espacios con los alumnos y con el profesor. Esta presencia continuada y persistente, me permitieron elaborar las preguntas de la entrevista al profesor con una reflexión más madura de los temas a tratar y realizando preguntas fruto de mi observación participante.

3. Triangulación. Con esta estrategia se busca establecer relaciones entre datos y fuentes de la investigación. Es un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco las declaraciones de los distintos participantes. La triangulación es una estrategia de complementariedad que busca, enriquecer el análisis final al relacionar los datos por diversas técnicas o por distintas perspectivas o añadiendo algunos nuevos datos (validez interna) y, aumenta la confiabilidad (validez externa) cuando las afirmaciones del investigador se confirman con las de otro colega u otros estudios empíricos de datos similares.

Denzin (1978, citado por Sabiron, 2006) establece cuatro formas de utilizar los procedimientos de triangulación: “Triangulación de datos, recogidos y analizados en diferentes tiempos y en diferentes espacios; Triangulación entre investigadores, cuando intervienen múltiples investigadores y no sólo uno; Triangulación de teorías, cuando se recurre al uso de varias perspectivas o paradigmas teóricos; y Triangulación de técnicas, se da cuando se recurre al contraste de éstas dentro del mismo método o con la comparación de varios de éstos” (Sabiron 2006:323).

Los tipos de triangulación que se han realizado en este trabajo son:

- De datos: hemos recogido variedad de datos tanto de los alumnos como del profesor en diferentes tiempos (tiempo de clase formal y tiempos esparcimientos, al principio y final de semana) y de espacios (en el aula durante la enseñanza reglada y en conversaciones informales fuera del aula).

Al analizar los datos proporcionados por cada participante hemos comprobado la coherencia interna entre sus distintas declaraciones y entre sus palabras y sus conductas y hemos buscado establecer “controles cruzados” tal como sugiere Taylor y Bogdan (1994).

- De técnicas: al utilizar tres técnicas distintas (la entrevista, el análisis de documentos de trabajo de los equipos cooperativos, y la observación participante) hemos podido contrastar unas técnicas con otras, de forma que, nos permitiera confirmar datos e interpretaciones.

Como se muestra en los resultados, hemos triangulado la información del Diario de campo con la entrevista del profesor y también ésta con los documentos de trabajo de los grupos cooperativos. También, como hemos anotado anteriormente triangulamos la observación participante con la entrevista al elaborar algunas preguntas de la entrevista fruto de la observación en el aula.

- De teorías: Hemos contrastado los resultados obtenidos con la teoría de referencia descrita en el marco teórico. Esto queda reflejado al final del apartado de conclusiones de este informe. Esto también funciona como control de credibilidad ya que por un lado es comprensible que éstas se integren en las teorías favoreciendo la consolidación de esas explicaciones o por lo contrario contribuyendo a matizarlas o incluso a modificarlas en el caso de que las conclusiones no estén plenamente en consonancia o contradigan el marco teórico.

4. *“El contraste de informes con los participantes en su vertiente de triangulación de interpretaciones y de negociación de significados.”* (Sabirón 2006:408).

Esta última estrategia de credibilidad la hemos abordado de la siguiente forma. Realizamos un contraste, entre el investigador y el profesor participante, sobre los significados de los temas tratados y de las observaciones que se iban realizando. Se

mantuvieron varias conversaciones informales sobre los conceptos de constructos implicados y también sobre conductas observadas de los alumnos. También se realizó un contraste entre el material producido por el investigador y la información recogida a través de la revisión del director del TFG. Tras la entrega del TFG queda pendiente el trasladar al profesor participante las conclusiones finales aquí presentadas.

6. Resultados

A la hora de obtener los resultados a través del análisis de la información recogida, con los instrumentos ya nombrados y utilizando los criterios de credibilidad expuestos, nos proponemos analizar si, a través de los datos obtenidos podemos contestar a los objetivos propuestos en este trabajo.

El criterio para describir los resultados es el expuesto en la tabla 1, donde relacionábamos objetivos con técnicas de recogida de información. Además, dentro de cada objetivo a investigar, los resultados se describen relacionando la información obtenida por las distintas técnicas y dentro de cada una de ellas, contrastando las informaciones con las conductas observadas. Se ilustran con ejemplos extraídos de las notas de campo y la información recibida de la entrevista y análisis de documentos. De esta manera se refleja el proceso de *triangulación* de los datos y de las técnicas utilizadas. También la de contraste con el profesor a través de las conversaciones informales reflejadas en las notas de campo.

Realizamos este análisis partiendo del marco teórico general expuesto y en el que pueden ser interpretadas las informaciones y los datos obtenidos. Es decir, acudiremos a los textos con ciertas categorías previas. No utilizaremos el marco teórico de una forma cerrada sino que lo emplearemos para elaborar las relaciones entre los conceptos y extraer así las conclusiones y poder responder a las preguntas formuladas.

6.1. Primer objetivo: En el contexto cooperativo ¿emergen conductas promotoras del optimismo?

Para responder al primer objetivo de estudio, analizaremos si emergen conductas en cada uno de los constructos implicados triangulando primero, las notas del diario de campo y de la

entrevista con el profesor y en segundo lugar, relacionando los documentos de trabajo en equipo con la entrevista.

Adjuntamos tabla donde se especifica el esquema del posterior análisis.

Triangulación del Diario de Campo (DC) con la entrevista al profesor	
A. Competencias emocionales: A.1. Regulación emocional: impulsividad, regulación emociones, tolerancia frustración, habilidades de afrontamiento	En DC
	En la entrevista
A.2 Competencias sociales: habilidades sociales, conducta prosocial	En DC
	En la entrevista
B. Autoconcepto y autoestima	En DC En Entrevista
C. Autoeficacia	En DC En Entrevista
D. Esperanza	En DC En Entrevista
E Tipos de grupos cooperativos	En DC En Entrevista
Triangulación análisis de documentos de equipo y la entrevista con el profesor	
A. Inteligencia emocional	Análisis documentos Entrevista
B. Autoconcepto y autoestima	
C. Autoeficacia	
D. Esperanza	

Tabla 2. Esquema sobre el análisis de la información del objetivo 1. Elaboración propia.

Triangulación del diario de campo (DC) con la entrevista al profesor

A. Si hablamos de **Inteligencia emocional y las competencias emocionales** descritas en el marco teórico tenemos que distinguir:

A.1. En cuanto a la competencia de regulación emocional.

En el diario de campo (Anexo 1), encontramos en DC4.Bloque 2 y DC13.Bloque 3, unas observaciones que reflejan muy bien situaciones habituales del contexto cooperativo. En estas dos situaciones podemos observar como los alumnos regulan su estado emocional. En la primera, la portavoz del equipo ha regulado su **impulsividad** pues sólo hace una pregunta al

profesor tras haberla consultado al resto del equipo. En la segunda, se produce un **cambio de emoción**, de la tristeza por el trabajo perdido a la contrariedad pero, este cambio, ya les permite afrontar la tarea. La **tolerancia a la frustración** ha aumentado tras esta situación.

Si analizamos el punto de vista del profesor es muy claro cuando le hacemos la siguiente pregunta “¿Percibes en tus alumnos cambios de conducta a través del aprendizaje cooperativo? (ver anexo 2, pregunta 3) donde el profesor explica que el cambio es notable si lo compara con el inicio de curso. Y ante la pregunta “¿Ves alguna relación entre el metodología usada y la regulación emocional como por ejemplo en la tolerancia a la frustración, la impulsividad, cambios de estilo a la hora de afrontar la tarea? (Ver Anexo 2, pregunta 5.Bloque 1) contesta que “Posiblemente, lo que más se produce es regulación emocional” por las cosas que te dicen tus compañeros y por “la necesidad que tienen de triunfar entre ellos”.

También es muy elocuente lo que explica sobre la tolerancia a la frustración en esta última pregunta 5, bloque 2:

“El tiempo de interacción dentro del aula con los grupos cooperativos se ha multiplicado. Se generan más experiencias y se producen más enfados que aprenden a solucionar cada uno de una forma. Y aprendes como les gusta a los compañeros distintas formas de solucionar.

Eso no genera frustración sino lo contrario porque hay un equilibrio de soluciones. Se genera frustración cuando lo que yo hago no sirve para nada y no veo reflejado en ningún compañero lo que yo puedo aportar. Como esto no pasa en el aprendizaje en el cooperativo por la interdependencia positiva resulta equilibrado”.

En este mismo sentido, podemos encontrar en el diario de campo situaciones cooperativas donde las **habilidades de afrontamiento** centradas en la tarea como la confrontación, la planificación y la búsqueda de apoyo social son elementos necesarios para conseguir llevar a cabo el objetivo planteado. (Ver Anexo 1, DC3 y DC21).

El tutor, en un momento de la entrevista, hace referencia a este aspecto dejando claro que, fruto de trabajar en equipo, afrontas la tarea porque tienes más herramientas para acometerla, centrándote en ella (ver Anexo2, pregunta 5, bloque 3).

Podemos ver que, tanto las conductas observadas como las opiniones del profesor son coincidentes en cuanto al desarrollo de la competencia de regulación emocional: aumenta la tolerancia a la frustración y disminuye la impulsividad. También los niños son capaces de cambiar de una emoción que les bloquea a otra que les posibilita la tarea.

A.2. Si hablamos de inteligencia emocional y competencia social comenzaremos por el desarrollo de habilidades sociales podemos exponer una de las situaciones observadas donde se percibe cómo desarrollan la asertividad y la empatía (ver Anexo 1, DC20. Bloque1). Como manifiesta el profesor, en esta nota de campo, el alumno M ha cambiado de conducta y el resto de la clase le felicitan con sus aplausos pues ven valiosa para sí mismos la asertividad que ha conseguido su compañero. En el mismo ejemplo se percibe la empatía que desarrolla el alumno M mediado por el feedback del profesor.

Ahora hemos de conocer la opinión del profesor: en la pregunta 6 de la entrevista “**¿Percibes cambios en su competencia social?**” contesta que “La asertividad es una de las habilidades que más cambia. La empatía es un paso más allá que a veces se adquiere pero a veces no. Lógicamente aprendes a escuchar cómo se siente el otro pero llegar a entender lo que le pasa al otro no siempre se adquiere”.

Respecto a la conducta prosocial, en el diario de campo hay múltiples situaciones que recogen una situación similar a la descrita en la nota DC11 donde la pregunta “¿Se lo explico?” Refiriéndose a otro miembro del equipo que no ha entendido la explicación, es habitual. Por otro lado, el tutor en su entrevista me matiza que la conducta prosocial es un paso que realizarán cuando estén en otra etapa del desarrollo moral y haya una mayor cohesión de grupo (ver anexo 2, pregunta 6).

B. La información analizada nos aporta algunos cambios en el autoconcepto y la autoestima de los niños. A modo de ejemplo, se puede leer la nota del Anexo 1, DC16. Bloque 1, donde se detalla un ejemplo de cómo el propio niño percibe que es habilidoso en un aspecto. En este caso, en decir una queja asertivamente.

En el extracto de la entrevista del profesor descubrimos una información relevante respecto a este constructo. Para él es el punto de arranque.

“**Cuando hablas de que es importante que ellos se sientan poderosos ¿a qué te refieres?**” (Ver Anexo 2, Pregunta 8). Además de aclarar la importancia de la autoestima y del colegio en su construcción, comenta cómo se desarrolla a través del aprendizaje cooperativo:

En la pregunta 4.” **¿Ves alguna relación entre el aprendizaje cooperativo y el cambio en su autoestima?**” .Entre otras ideas responde “Al trabajar en equipo, te vas dando cuenta de que tus acciones pueden ayudar a tus compañeros y que además eres capaz de hacerlas sólo sin necesidad de tus padres”.

De nuevo, las conductas observadas en los niños muestran un desarrollo de la autoestima y quedan también avaladas por la opinión del profesor.

C. En relación con la información anterior podemos fijarnos en algunas conductas que apuntan a una mejora de la **autoeficacia** de los alumnos, es decir, los alumnos no sólo cambian sus creencias sobre sí mismos o sus valoraciones sino que se sienten capaces por sus habilidades de realizar las tareas. Transcribimos la nota DC2. Bloque2.

“C tu eres muy bueno en Lengua. Piensa un adjetivo más para cada sustantivo y luego explícale a J el análisis sintáctico de la frase. C (que, en general, no es muy expresivo y con una baja autoeficacia) rápidamente realiza lo que le ha dicho el profesor.

El que C se lance a explicar a J con tanta rapidez, en este caso, es muy significativo para ese niño. Da índice de que se siente capaz.

D. Si recordamos que la **esperanza** es la habilidad percibida para producir vías de cara a alcanzar los objetivos deseados y para motivarse a uno mismo en esas vías podemos verla reflejada en la nota de campo DC7 (ver anexo1, DC7). En esa clase los alumnos dividen su meta de equipo en submetas lo que provoca una mejora de la esperanza a través de, establecer caminos (rutas) para alcanzar las metas y también establecen sus propias metas de forma que, mejoran los otros dos elementos de la esperanza, la motivación y el sentido de maestría (agencia) y actualizando el valor de la meta.

Si acudimos a la entrevista con el profesor, en la pregunta 5, bloque 2, podemos apreciar como el aprendizaje cooperativo genera el que aprendan rutas alternativas de sus compañeros.

E. Por último, analizamos si el tipo de grupos que forma el profesor, **grupos heterogéneos** tiene alguna repercusión en que emerjan conductas en relación a estos constructos de los alumnos. Transcribimos parte de sus respuestas en una conversación informal descrita en DC18:

Les pregunte un día a un pequeño grupo ¿El trabajo cooperativo para que te ayuda? M dice: “E es una preguntona, hace muchas preguntas porque no lo entiende a la primera y eso me ayuda a profundizar. A mí no se me ocurriría”. Y E comenta: “H y M son muy tranquilas y me ayudan a tranquilizarme y centrarme”.

Triangulación análisis de documentos de equipo y la entrevista con el profesor

Como hemos dicho, el documento que utiliza cada miembro del equipo para la mejora de su funcionamiento es el Cuaderno de Equipo. Analicemos parte de la información de este cuaderno de equipo, de un mismo niño, en dos ocasiones distintas del curso, enero y marzo. Se lee en el equipo nº 7, llamado *Hollywood city* con fecha 11 de enero 2016:

- Objetivo del equipo: ayudarse unos a otros (escrita por el profesor), centrarse en los trabajos (concretado por ellos)
- ¿Qué voy a hacer yo para que mi equipo funcione: P escribe: Dejar decidir a los compañeros

En el documento de este mismo alumno P, del 1 de marzo 2016 se lee:

- ¿Qué deseo de mejora tengo para que mi equipo mejore? Que todos, incluido yo, cedamos un poco más y así enfadarnos menos
- ¿Qué puedo hacer yo para que se cumpla? Ceder yo primero y luego ellas se fujan y también lo hacen.
- ¿Cómo pueden ayudarme mis compañeros a que ese objetivo se cumpla? Diciéndome, venga inténtalo.

De las contestaciones de P podemos deducir que:

A. El conocimiento personal y de los demás posibilita la **autorregulación emocional** al concretar la meta para no llegar al enfado.

B. Hay una aceptación de capacidades no desarrolladas como parte del aprendizaje que facilita el autoconcepto y una **autoestima** sana.

C. Se fomenta la **autoeficacia** ya que reflexionan sobre la habilidad específica en que pueden ser útiles a sus compañeros de equipo y eso redonda en sus habilidades sociales y conducta prosocial.

D. Desarrollan la **esperanza** en sus tres elementos: hay un proceso de valoración personal respecto a la meta, se sienten competentes y motivados (agencia) y perciben la posibilidad de buscar caminos que hagan realidad la meta (rutas) porque cuentan la ayuda de los otros para llevarla a cabo.

En la entrevista con el profesor indica que el cuaderno es clave para que desarrollen las fortalezas humanas y reflexionen sobre sus **éxitos, fracasos** y forma de ser.

“En cuanto al equipo es fundamental el cuaderno de equipo. Puede resultar engorroso pero hay momentos importantes por ejemplo a principio de curso. Cuando ruedan los equipos se puede disminuir la frecuencia

para volverlo a incorporar más adelante. Ellos hacen propósitos antes de comenzar una semana o un proyecto y se evalúan esos propósitos al finalizar la semana o proyecto”.

En este TFG se presentan los resultados de la relación de la entrevista con los documentos de trabajo de dos momentos del curso, siendo éstos, algo someros debido al tiempo de permanencia en el aula. Quedó pendiente realizar un análisis más profundo de éstos. Después de terminar la realización de este trabajo, se hizo un análisis más detallado con preguntas a los alumnos participantes (Ver Anexo 4) y se llevó a cabo la comparación entre las declaraciones del profesor y las respuestas de los alumnos escritas en ese documento. Los resultados se encuentran en el Anexo 5.

6.2. Segundo objetivo. En ese contexto cooperativo, ¿Cómo pueden los maestros fomentar que aparezcan esas conductas?

Analizaremos, igual que en el objetivo anterior, cada constructo en el diario de campo y en la entrevista con el profesor.

Triangulación del Diario de Campo (DC) con la entrevista al profesor	
A. Competencias emocionales: A.1. Regulación emocional: impulsividad, regulación emociones, tolerancia frustración, habilidades de afrontamiento	En DC
	En la entrevista
A.2 Competencias sociales: habilidades sociales, conducta prosocial	En DC
	En la entrevista
B. Autoconcepto y autoestima	En DC
	En Entrevista
C. Autoeficacia	En DC
	En Entrevista
D. Esperanza	En DC
	En Entrevista
E Tipos de grupos cooperativos	En DC
	En Entrevista

Tabla 3. Esquema sobre el análisis de la información del objetivo 2. Elaboración propia

A. Si hablamos de Inteligencia **emocional y competencias emocionales**, al igual que en el apartado anterior, distinguiremos:

A.1. En cuanto a la competencia de la regulación emocional:

Del diario de campo extraemos algunas estrategias que utiliza el profesor: En la nota DC19.Bloque3, -al igual que en otras ocasiones de conflicto- el profesor suele reducir la ansiedad de los alumnos, realizando un **cambio de emoción** al, provocar un **cambio de atribución**. En estas situaciones, antes de eso suele conseguir un cambio de emoción (ira, tristeza, agobio) por otra (serenidad) al darle la razón en lo que puede dársela o en dejar de culpabilizar a alguien haciéndole distinguir entre la acción realizada por el otro y la interpretación que ha hecho él de esa acción. Eso permite al alumno pasar del inicial bloqueo a ser capaces de buscar una posible solución, habitualmente a través del diálogo.

Otra pauta de actuación habitual es la de dar criterio de normalidad al error o al fracaso. (Ver anexo1, DC8 y DC10.Bloque 1) donde a través de una historia de una mariposa y una anécdota de la vida de Tomas Edison -al explicar la bombilla en Ciencias Naturales- se les queda grabado gráficamente.

En esta misma línea plantea de manera habitual que el error y la duda son necesarios. Plantea el fracaso como medio de aprendizaje y no como resultado. Lo podemos leer en DC 2, donde, utiliza una frase de la película del Rey León para analizar sintácticamente en clase de Lengua. En otra ocasión, les pide que no usen tipex y les explica que suelen utilizarlo para que no se vean los errores. Sin embargo, él quiere ver los errores y cómo estos, son medio de mejora, porque se han cambiado. (Ver Anexo1, DC10.Bloque2)

Otra estrategia utilizada es tras una explicación suele preguntar si hay dudas y si las hay felicita a esos alumnos. En DC6, se describe una clase de repaso de un tema muy trabajado. Después del repaso, siguen con dudas y dice “Ahora quien no lo entienda aún que levante la mano: la levantan. Veo que seguís con manos levantadas. Eso es bueno. Acercaros a la pizarra”. Las caras de los niños con manos levantadas se relajan y se acercan la pizarra”. (Ver Anexo1, DC6)

Esa desensibilización emocional, que lleva a los alumnos a cambiar el sentimiento de *fracaso* por el de *estoy en proceso de llegar al éxito* desarrolla en ellos una mayor **tolerancia al fracaso**, y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades. Estos aspectos son propios de la regulación emocional. En el desarrollo de estas competencias tenemos que destacar la importancia del feedback constante que realiza el profesor ante una situación de error o duda.

Otro aspecto de la regulación emocional que fomenta en sus clases es la regulación de la **impulsividad**. La estrategia que utiliza es provocar un estímulo que facilite la conducta apropiada. Por ejemplo: Provoca la escucha activa diciendo “¿M no es importante para tí?. Pues vamos a escucharle” (ver Anexo1, DC10.Bloque 3). Provoca el autocontrol proponiendo: “No responderé a la pregunta si no es pregunta de equipo”. Eso significa que antes de lanzarse a preguntar impulsivamente al profesor lo han de preguntar al resto de sus compañeros de equipo y tras intentar resolverlo preguntarle a él (ver DC4.Bloque1). Ante una actividad de grupo, el tener que ponerse de acuerdo para la organización o el material es otro estímulo de autorregulación. En la nota DC5, el equipo tiene que dialogar para establecer su opinión en la pregunta y después la argumentan y defienden delante de los demás equipos (ver Anexo1, DC5.Bloque1).

En otras ocasiones la estrategia es felicitarles en público. En DC5. Bloque3 dice “me ha gustado mucho cómo habéis hablado, os felicito”. El responder a la confianza que el profesor deposita en ellos y que saben que valora tanto, les lleva a autorregularse. Otro ejemplo similar lo encontramos en Anexo 1, DC19.Bloque 4. Además, se sirve del modelado de los iguales al realzar la conducta de algún alumno pidiendo un aplauso por hacer algo que le cuesta (ver Anexo1, DC12.Bloque2) y en DC20.Bloque1 pide un aplauso para un alumno que ha sido asertivo.

Por último, respecto a la regulación emocional intenta que anticipen las consecuencias de sus actos y eliminar así dificultades, conflictos o errores con los que se disgustan. En DC13.Bloque 2, la alumna no se acuerda de la contraseña para entrar en la aplicación de mapas conceptuales. El profesor le hace hacerse otra diciéndole “¿qué puedes hacer para que no te vuelva a pasar lo mismo?”. Desaparece así el agobio de la alumna. Ver también DC20. Bloque 2 y bloque 3.

Todas estas estrategias les lleva a un estilo de **afrontamiento centrado en la tarea** (confrontando, planificando) y **afrontamiento centrado en la emoción** (reevaluando de forma positiva y con autocontrol) y búsqueda del **apoyo social**. Reevaluar el fracaso como oportunidad de aprender permite centrarse en la tares en lugar de en la habilidad de culpa o evitación. Esto, les permite mayores posibilidades de éxito. También, a la hora de desarrollar las habilidades de afrontamiento podemos decir que, un factor que está presente es que, el

profesor afronta con los alumnos todos los problemas que surgen para que comprueben que son solucionables.

En la entrevista mantenida al preguntarle sobre los errores habla de su necesidad diciendo:

“ El error es una fase del aprendizaje. Es necesario aprender de tus errores”. (Ver Anexo 2, pregunta 9).

Una de sus estrategias habituales es dar la razón que sea posible al que se queja o está enfadado. Al preguntarle el motivo de esa pauta contesta:” Cuando hay una fase de enfado si se mantiene ese impulso no te va a escuchar. Primero tienes que hacer que se calme para que pueda razonar. Y así te recibe como un amigo y así es mucho más fácil que pase de una emoción a un razonamiento (Ver anexo2, pregunta10).

A.2. Si hablamos de inteligencia emocional y habilidades sociales podemos exponer dos de las situaciones observadas donde se percibe cómo desarrollan la empatía y la asertividad:

En DC1, DC5.Bloque2 y CD19.Bloque3 podemos comprobar cómo, a través de situaciones les hace pensar en cómo se sienten sus compañeros o agradece que alguien diga una queja de forma asertiva.

Respecto a la conducta prosocial, el profesor utiliza el ejemplo de personas que admiran para que valoren esta conducta. Es consciente de que no es sencillo porque, en general, en el contexto familiar se prioriza triunfar sobre lo prosocial. Tras realizar una inmersión en la actividad científica con experiencias hechas en clase les comenta que los descubrimientos se comparten para que la humanidad progrese (ver anexo1, DC5.bloque4). Como hemos dicho anteriormente, en la entrevista explica que esta competencia se desarrolla más al madurar.

B. Si nos referimos a los constructos de autoconcepto y autoestima las estrategias que utiliza son muy diversas. Todas ellas tienen en común que procura que cada niño sepa que es bueno en algo, de forma que ese conocimiento le lleve a valorarse y eso redunde en el constructo que seguidamente comentaremos, la autoeficacia y también en la autonomía. Ese es el motivo que le lleva a decir en DC16 “te felicito por”, DC2” “tú eres bueno en”, “un aplauso para”, DC5 “la respuesta de D tiene un plus pero las demás están muy bien”. También repercute en este constructo todas las estrategias comentadas sobre los actos tiene consecuencias vistas en el apartado de regulación emocional. Sin embargo en DC9 utiliza el trabajo conjunto del grupo clase para el día de la discapacidad para comentar que es fácil respetar y proteger a las personas con una dificultad física pero no lo es tanto con otras dificultades (diferentes formas

de ser y algunos no nos caen bien o diferentes porque no juegan como yo de bien al fútbol). En ese momento también hay que pensar somos diferentes pero ninguno es menos y solemos dejarlo de lado. Esa puede ser una meta para la semana que viene. Un alumno, R, me dijo después que le pasaba lo que había descrito el profesor y que la semana que viene le dejaría ser portero a otro que es peor pero le gusta ser portero.

El mismo explica la importancia de estos constructos en una conversación informal (ver anexo1, DC17).

C. Al hablar de **autoeficacia** podemos extraer que la fomenta a través de experimentar el éxito cuando les explican a otros dentro del grupo cooperativo. En los grupos cooperativos la autoeficacia está muy relacionada con el apoyo social que reciben de los demás del grupo ante algo que no se sienten capaces. En numerosas ocasiones dice “Quien lo entienda se lo explica a quien tenga dudas” como en DC2.Bloque 2 y DC4.Bloque1.

Otra estrategia que utiliza es provocar que tomen las decisiones de forma autónoma a pesar de que cometan errores o él tenga que cambiar de planes si, ellos no cumplen con su parte. Por ejemplo: tomar las decisiones para conseguir el material necesario para una experiencia (ver anexo1, DC13.Bloque 1 y CD20.Bloque2) y decidir cómo conseguir tener la música grabada para una actividad de Educación Física (ver anexo1, DC14)

En otras ocasiones, utiliza el refuerzo positivo de forma individual Ver DC12). Son formas distintas de decir “yo sé, que tú puedes”.

Al preguntarle al profesor por sus estrategias para que los alumnos que no se sientan capaces cambien dice:

“Para que ellos se sienten capaces de hacer cosas que inicialmente no se sienten valoro si la tarea es demasiado para todos ellos y entonces busco peldaños intermedios que les resulten asequibles. También no esperando que todos los alumnos consigan lo mismo en cada tarea. Por otro lado, hago que los grupos sean heterogéneos de forma que en todos ellos hay alguien bueno en algo y así surgen las situaciones de éxito personal. Una vez que tienes éxito en algo dan igual los fracasos, ya eres importante.”

D. Al referirnos al constructo **esperanza** el profesor dedica tiempo en que aprendan a fijar submetas para llegar a una meta más general y que estas sean realistas y asequibles. Un ejemplo de cómo les enseña lo encontramos en DC7. También promueve que encuentren soluciones distintas a un misma cuestión como sucede en DC16.Bloque2 y en DC5 que versa sobre cómo diseñar un experimento para solucionar un problema. En este constructo como

sucede con la autoeficacia el producir vías diversas va unido, en ocasiones, al apoyo social que se tiene para perseverar en alcanzar la meta. Un claro ejemplo es DC3 donde se pide ayuda a los compañeros de equipo para reducir el tiempo que se tarda en iniciar la tarea y perseverar en ella.

E. Por último también tenemos que analizar si el **tipo de grupos** que forma el profesor, grupos heterogéneos tiene alguna repercusión en las conductas. El profesor, durante una conversación informal, explica la conveniencia de que fueran grupos heterogéneos y cómo éstos te permite que crezcan mutuamente en el aspecto que cada uno necesita con un ejemplo de clase. (Ver anexo 1.DC2.Bloque3)

Para concluir queremos resaltar la importancia que el profesor le da a tener un buen clima de aula utilizando un lenguaje positivo, elemento necesario para la cohesión de los grupos, el funcionamiento de los equipos y el modelado indirecto del profesor. Aunque queda manifiesto en muchos de las notas nombradas anteriormente también puede leerse anexo 1, DC22. El mismo lo explica en la entrevista: “Es importante también el lenguaje del profesor. Ayuda mucho un lenguaje positivo y asertivo. Eliminar por ejemplo “no vas a poder nunca”, “hay que ver cuántas veces os he dicho...”

También queremos destacar la opinión del profesor de cómo el trabajo cooperativo redundaba en más oportunidades de éxito para los alumnos (Ver Anexo2, pregunta 2).

7. Conclusiones

Recordemos que con este trabajo se pretendían estudiar dos objetivos. Por un lado, conocer si la metodología cooperativa, como sistema de trabajo en el aula, facilitaba la aparición de conductas relacionadas con el optimismo y los distintos constructos complementarios a él y por otro, analizar qué estrategias utiliza el profesor en ese contexto, para facilitar su desarrollo. En este sentido, hay que destacar que se ha realizado la experiencia en un colegio en el que, como elemento diferenciador, aparece la figura de un docente con una trayectoria en el uso de esta metodología, con formación específica en coaching educativo y con buenas habilidades para gestionar el grupo-clase.

7.1. Con respecto a nuestro primer objetivo de estudio podemos concluir que:

Tal y como muestran los resultados de la información analizada, las situaciones que se generan al utilizar el aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo promueven la aparición de **conductas y competencias promotoras del desarrollo del optimismo**. Entre ellas destacan el desarrollo de:

El autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia, ya que los alumnos al interactuar en un mayor número de situaciones se conocen y perciben mejor, sus capacidades y habilidades.

Las competencias emocionales. Por un lado, progresan en la autorregulación emocional controlando mejor la impulsividad, progresando en una mayor tolerancia a la frustración y desarrollando habilidades de afrontamiento centradas en la tarea, en la reevaluación positiva de situaciones estresantes y negativas para ellos, y en la búsqueda de apoyo social. Todo ello repercute en un aumento de la autoestima y autoeficacia. Por otro lado, aumentan sus habilidades sociales especialmente, las habilidades de escucha, de aceptación de las ideas de los demás, de verbalización adecuada de las ideas de comunicación (asertividad) y de cooperación, y se inician conductas hacia el desarrollo de la empatía y de la conducta prosocial.

Conductas en relación a elementos constitutivos de la esperanza, como valorar personalmente las metas al establecerlas ellos mismos, dividir la metas en submetas más concretas que les permiten tener más expectativas de alcanzarlas y comenzar a descubrir que existen otras maneras de conseguir los objetivos diferentes a las suyas (rutas alternativas).

Además, podemos decir que las situaciones que provoca la metodología cooperativa son fuente de **factores promotores del optimismo**. En concreto, de:

El modelado entre iguales, al ser fuente de retroalimentación de metas (“yo quiero ser tan asertivo como” y al definir conjuntamente las metas). Los iguales también son fuente de apoyo, provoca que la responsabilidad de conseguir la meta es compartida, se ve al otro como fuente de apoyo para alcanzar el éxito y no como un rival. Todo ello, aumenta la percepción de control sobre las metas y en consecuencia aumentan las expectativas de

éxito. Esto influye directamente en el desarrollo del optimismo y esperanza ya que éstas no significan que “todo va a ir bien” ingenuamente, sino que, ante las dificultades que surgen, puedo afrontarlas o adaptarme a ellas.

El **modelado indirecto del profesor** cuando, por ejemplo, aprovecha todas las situaciones para entre otras cosas disociar error de fracaso, cambiar atribuciones, plantear metas y submetas, promocionar la autoestima con su feedback, etc. Es importante destacar que este aumento de oportunidades para desarrollar fortalezas y competencias personales que brinda la metodología, rendirán en gran parte, en la medida en que el profesor sabe aprovecharlas como fuente de ese modelado indirecto.

Las **experiencias directas de éxito** en la medida que se produce: lo enunciado en el modelado de iguales, el aumento de autoestima y autoeficacia (“soy buena en” y “puedo ayudarle a mi compañera en”) al trabajar conjuntamente y se generan experiencias de éxito de los errores y fracasos por el desarrollo de las habilidades de afrontamiento y del feedback del profesor. Estas experiencias de éxito permiten que el niño perciba control sobre las situaciones y contribuyen a la formación de expectativa generalizada de éxito que tendrá en el futuro.

El que esas oportunidades redunden en mayor o menor desarrollo conductas y competencias depende también de algunos **elementos que constituyen la metodología cooperativa** como son:

- la **heterogeneidad de los grupos**, que provoca el desarrollo de la autoestima y autoeficacia por la oportunidad de éxito que todos tienen.
- el **grado de interacción entre los miembros del equipo** que provoca el aumento de situaciones de desarrollo personal.
- el **grado de reflexión** sobre el funcionamiento del equipo utilizando el cuaderno de equipo para hacer balance personal, proponerse nuevas metas y hacerlas propias. Otra forma de fomentar el optimismo y la esperanza es justamente el que, a través de estas herramientas se planteen nuevas metas ajustadas a ellos.

Hay que considerar que estas conclusiones son relevantes porque están en la misma dirección que las obtenidas en el marco teórico de este trabajo. Podemos decir que, estas conclusiones las podemos integrar en las investigaciones realizadas sobre el trabajo cooperativo y sus

relaciones con el optimismo, expuestas en apartados anteriores de este trabajo, contribuyendo al cuerpo de conocimientos sobre el tema.

Nombramos algunas a modo de ejemplo, investigaciones de Sharan (1980), Slavin (1980) y Johnson et al., (1993) avalan el desarrollo de la autoestima en el trabajo cooperativo y Heinonen et al., (2005) la autoestima y su relación con el optimismo; Zuckerman (1994) sostiene como el trabajo cooperativo incrementa la regulación emocional provocando un mayor ajuste en los conflictos, Extremera, Duran y Rey (2007) relacionan la inteligencia emocional con el optimismo; trabajos de Gillies (2000) afirman el aumento de habilidades sociales en contextos cooperativos, Boman y Yates (2001) relacionan optimismo con interacciones y ajuste. Así Gillies (2014) sostienen que el trabajo cooperativo, facilita el escuchar otras formas de exponer, estructurando el pensamiento.

El apoyo social que prestan los iguales y familiares y que retroalimenta las metas, lo relaciona Deptula et al (2006) con optimismo en sus investigaciones y Korkeila et al (2004) afirma que los éxitos promueven el optimismo así como Dyson (2001) relaciona trabajo cooperativo y éxito académico. Por último, Kagan (1999) y Puyolás (2011) afirman lo aquí planteado respecto a la heterogeneidad de grupos, el grado de interacción y de reflexión.

7.2. Con respecto a nuestro segundo objetivo de estudio, los resultados exponen las estrategias que el profesor utiliza en el aula para que emerjan estas conductas y competencias personales promotoras del optimismo y demás constructos complementarios a él. Entre ellas destaca el feedback constante para fomentar la autoestima y el éxito a través de: la reflexión de los equipos, el enseñar a disociar el error del fracaso y a cambiar la atribución de las acciones, el uso de un lenguaje positivo, la búsqueda conjunta de solucionar los problemas que surgen, el fomento de la autonomía y la responsabilidad personal.

Podemos decir que estas estrategias también están en consonancia con investigaciones presentadas como los trabajos de Brooks y Goldstein (2003), que avalan todas estas pautas como necesarias para fomentar la fortaleza, la esperanza y el optimismo.

También podemos concluir que, tal como manifiesta el profesor en la entrevista y hemos observado en el trabajo de campo, la metodología cooperativa suscita un incremento de situaciones de interacción al dedicar más tiempo a tareas conjuntas. Que estas situaciones

redundan en una aparición de conductas, depende en gran medida, de la actuación del profesor. De ahí, la importancia de que el profesor sea competente y tenga habilidades de gestión del grupo.

Además, de las respuestas que el profesor expresa en la entrevista, podemos concluir que las opiniones manifestadas son coherentes con una persona que maneja muy bien todos los conceptos de desarrollo personal involucrados, lo que avala que, en el curriculum de la formación de un maestro debería haber más formación sobre estos elementos de desarrollo personal implicados en el proceso enseñanza aprendizaje, ya que eso redundaría en hacer a los alumnos más competentes como personas porque: creen en sí mismos, son más capaces de afrontar las dificultades y pensar rutas alternativas, tienen más habilidades para adaptarse a otros e implicarse en su proceso de aprendizaje siendo más autónomos. Es decir, se desarrollan las competencias clave que exponíamos en la justificación de este trabajo (competencia de aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor, social y cívica, y comunicación lingüística).

Como conclusión final, podemos decir que, cuando un docente trabaja en entornos cooperativos y pone en marcha estrategias de comunicación con sus iguales, podemos identificar que hay conductas que pueden contribuir positivamente al desarrollo de los estudiantes desde las competencias personales que se derivan del optimismo, la inteligencia emocional, la autoeficacia y la esperanza. Para que surjan estas conductas, dos elementos claves son el trabajo cooperativo y la formación y características del profesor. Es decir, este docente se ha convertido en un modelo de buena práctica educativa, ya que desarrolla muchas de las competencias que un buen docente necesita para su ejercicio profesional como son, entre otras las señaladas en la introducción de este trabajo.

8. Implicaciones

Las conclusiones que acabamos de señalar plantean implicaciones tanto para los profesores como para los padres:

Si nos centramos en los **profesores** tenemos que señalar que:

El optimismo no puede ser entendido como algo aislado a formar, ya que guarda relación con muchos elementos del proceso enseñanza aprendizaje. De ahí que, para plantearse

estrategias que favorezcan el optimismo tendrá que incorporarlo a las decisiones que un profesor tiene que tomar en este proceso como por ejemplo, a la estructura de la actividad en el aula (organizativos, metodológicos, modos de evaluar, etc). Por otro lado, también tendrá que tener en cuenta las variables familiares en las que podrá intervenir u orientar si es el tutor de la clase.

Como hemos dicho, para hacer realidad este enfoque sería preciso que, en su formación docente, estuviera más presente el marco teórico de forma que propicie una reflexión sobre las estrategias a incorporar en su tarea diaria.

Aplicar estas ideas les resultaría más sencillo si, primero los propios docentes reflexionan sobre su nivel de optimismo y pesimismo respecto a sus alumnos y trabajo, analizando sus expectativas, su lenguaje verbal y no verbal, sus atribuciones, cómo tiene en cuenta las emociones de los alumnos y cómo desarrolla la empatía. Eso le permitiría trabajar con mayor bienestar y aprovechar más fácilmente las oportunidades que se crean en el aula para que, sus alumnos, desarrollen estos aspectos.

Si nos centramos en los **padres** apuntamos que:

La primera implicación es dejar que sus hijos adquieran un cierto nivel de autonomía (académica, personal y emocional) en la resolución de problemas diarios sin intervenir a no ser que sea necesario de forma que, puedan experimentar el éxito y el fracaso, dando la retroalimentación necesaria sobre estos últimos.

Otra implicación de los padres, relacionada con la anterior, es asumir que el nivel competencial del hijo requiere un proceso y hay que dejar que se equivoque. También implica ayudar a experimentar el éxito reforzando sus puntos fuertes pero sin negar los débiles. Así, por ejemplo, Hernangómez (2002) defiende la importancia de que los padres entrenen en la autonomía y tolerancia a la frustración.

También, convendría el que los padres desarrollen una capacidad de comunicarse eficaz. Eso implica una forma activa de escucha, sin utilizar términos absolutos ni etiquetas globales sobre su actuación.

Por último, una referencia a la alianza padres-escuela. Por un lado, los padres son los adultos más influyentes en la vida de un niño y los últimos responsables de su educación. Y por otro, por el tiempo que está el niño en el colegio, los profesores son los que dedican más tiempo del día del niño a promocionar sus competencias. De ahí, la importancia de esta colaboración. Para que esto suceda, aunque hay muchos factores implicados, habría que cultivar la empatía mutua –evitando situaciones “a la defensiva”- mutua para tener una relación más de equipo y favorezca el desarrollo del niño. Brooks y Goldstein (2003) sugieren que los padres y profesores sean socios y ambos busquen, como meta, desarrollar una actitud mental de fortaleza de carácter.

9. Limitaciones del trabajo

Independientemente de los criterios de científicidad que, ya han sido presentados y argumentados en apartados anteriores, toda investigación contiene una serie de limitaciones que hemos apreciado y que señalamos a continuación.

Por un lado, la *limitación del tiempo*. Como hemos comentado anteriormente, una investigación requiere una observación persistente. Convendría, por ello, que la obtención de datos fuera más extensa en el tiempo.

La *edad de los niños*. Su grado de madurez y experiencias vividas no les permite valorar determinados aspectos de sus conductas. Por ello, no podemos estudiar las expectativas generalizadas de éxito si no conductas promotoras de optimismo.

El *grado de interacción* del grupo cooperativo. Como hemos dicho el grado de interacción es importante a la hora de que se generen conductas. En este caso, estábamos al comienzo de la cohesión del grupo. Sería oportuno analizar a este mismo grupo en una segunda fase de cohesión para ver las diferencias.

En el estudio, no hemos considerado otro tipo de modelado que es otro factor de desarrollo del optimismo que es el *modelado de los padres* de cada uno de los niños porque excedería a las dimensiones de este trabajo. Supondría incluir el análisis del estilo parental. Igualmente, habría que considerar cómo influye otro factor de desarrollo del optimismo no

contemplado que es la herencia personal. Entendemos que en futuras investigaciones habría que tenerlo en cuenta.

También nos hemos encontrado con cierta dificultad a la hora del *análisis*, ya que por un lado, existen muchos datos a tratar, y por otro, a la propia metodología del tratamiento de datos que es, como se ha podido observar, laboriosa.

En una *investigación cualitativa*, las conclusiones, sólo son aplicables a la realidad estudiada ya que ésta es única, compuesta por unas personas concretas, que generan unas relaciones, creencias y conductas propias. Sólo podrán ser extrapolables a contextos similares al estudiado, teniendo en cuenta las diferencias que haya entre ellos. En este caso, queremos destacar que, en un contexto cooperativo y con un profesor con las competencias personales y profesionales aquí descritas (con experiencia en la metodología, buen gestor del grupo y con formación sobre el desarrollo de las fortalezas) se podrían trabajar las conductas y competencias personales aquí presentadas. Es decir, hemos detectado una buena práctica educativa que puede reproducirse si existe el contexto y las características docentes descritas.

10. Perspectivas de futuro

Entendemos que las potencialidades de los temas tratados son muchas y que las limitaciones señaladas con anterioridad son contempladas para que se tengan en cuenta en futuros trabajos y mejorar la calidad de la investigación.

Por ello, también se debería estudiar con otros contextos sociales para ver cómo influye esa variable en la aparición de esas conductas ya que, es uno de los factores fuente del optimismo que pueden ser responsables de cambios en las creencias.

También sería relevante investigar este mismo aspecto pero con otras metodologías, de forma que podamos avalar desde la comprobación en campo, los resultados que para la educación y el desarrollo de los niños/as tiene cada metodología.

11. Referencias bibliográficas

- Balaguer, A. (2016). Desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva personal (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: W. H. Freeman.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Grijalbo.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Boman, P. y Yates, G.C.R. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 401-411.
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2003). *Cómo fortalecer el carácter de los niños*. México D.F. EDAF.
- Carver, C.S. y Scheier, M.F. (2002). Optimism, pessimism and self-regulation. En E.C.Chang (Ed.), *Optimism and Pessimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 31-51). Washington, DC: APA.
- Chang, E.C. y Sanna, L.J. (2003). *Personality and Individual Differences* 34, 867-879
- Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Everly, G.S. (1989). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. Nueva York: Plenum Press.
- Falcón, C., Orejudo, S., Fernández-Turrado, T., Zarza, J. (2016). Emergencia y evolución de las expectativas optimistas en niños de educación primaria. *Anales de psicología*, 32(2), 492-500.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). Estilos y Estrategias de Afrontamiento. En E.G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Eds.), *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid: Pirámide.
- Frydenberg, E. y Rowley, G. (1998). Coping with social issues: What Australian university - students do. *Issues in Educational Research*, 8(1), 33-48.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en centros escolares*. Madrid: CIDE.
- Gilman, R., Huebner, S. y Furlong, M.J. (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. Nueva York: Routledge/Taylor y Francis Group.

- Gillham, J., Reivich, K. y Shatté, a. (2002). Building optimism and preventing depressive symptoms in children. En E. C Chang (Ed.) *Optimism and Pessimism. Implications for theory, research, and practice*, 321-346. Washington, DC:APA.
- Gillies, R. (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of Research. *Annals of Psychology*, 30 (3), 792-801.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Heinsen, M. (2012). *Autoestima y tacto pedagógico en edad temprana*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Heinonen, K., Räikkönen, K. y Keltikangas-Järvinen, L. (2005). Self-esteem in early and late adolescence predicts dispositional optimism–pessimism in adulthood: A 21-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences* 39, 511-521.
- Hernández, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7, 227-242.
- Huebner, E., Gilman, R. y Furlong M.J. (2009) A Conceptual model for research in Positive Psychology in children and youth. En Gilman, R., Huebner, S. y Furlong, M.J. (Eds.). *Handbook of positive psychology in schools*. Nueva York: Routledge/Taylor y Francis Group.
- Jackson, L. et al. (2005). Optimism as a mediator of the relation between perceived parental authoritative and adjustment among adolescents: finding the sunny side of the street. *Social Development*, 13(2), 273-304.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Sao Paulo: Aique.
- Johnson, D.W y Johnson, R.T. (2014). Aprendizaje cooperativo en el Siglo XXI. *Anales de psicología*, 30 (3), 841-851.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative learning*. San Clemente (CA): Kagan.
- Korkeila, K. et al. (2004). Childhood adversities, parent-child relationships and dispositional optimism in adulthood. *Social Psychiatry Epidemiology*, 39, 286-292.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nueva York: Springer.

- López S J., Rose S, Robinson C, Marqués S.C , and Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and Promoting Hope in Schoolchildren. En Gilman, R., Huebner, S. y Furlong, M.J. (Eds.). *Handbook of positive psychology in schools*. Nueva York: Routledge/Taylor y Francis Group.
- Orden ECD/65/2015, del 21 de enero, BOE nº 25, de 29 de enero de 2015.
- Orden ECI/3857/2007, del 27 de diciembre, BOE nº312, del 29 de diciembre de 2007.
- Orejudo, S., y Teruel, M. P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar: Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 129-158.
- Palacios, J. (1999). Desarrollo del yo. En López, F.; Etxebarria, I.; Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (Coord.). *Desarrollo afectivo y social*. (231-244). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pena, M., Extremera, N. y Rey L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP*. 22 (1), 69-79.
- Plomin, R., et al. (1992). Optimism, pessimism and mental health: A win/adoptionanalysis. *Personality and Individual Differences*, 13, 921-930.
- Pujolàs, P. (2011). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2009). Ponencia: Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, Antigua (Guatemala) 5-9.10.2009.
- Pujolàs, P.(2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Rey, L., Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, Felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101.
- Royo. F. (2015). Optimismo, rendimiento académico y adaptación escolar. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Rodríguez C. (2014). Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: Programa de educación socio-emocional SEA.Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Snyder, C.R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13, 249-275.
- Scheier, M.F. y Carver, C.S. (1985). Optimist, coping and health: assessment and implications of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4 (3) 219-247.

- Scheier, M.F y Carver, C.S. (1992). Effects of Optimist on Psychological and Physical Well-Being: Theoretical Overview and Empirical Update. *Cognitive Therapy and Resarch*, 16 (2), 201-228
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira. Editores.
- Seligman, M.E.P. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo.
- Slavin, R. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work. *Analesps*, 30 (3), 785-791.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82-91.

12. Anexos

Anexo 1

Diario de Campo

Nota: Para nombrar a cada alumno de la clase (25 alumnos) les he asignado una letra del abecedario de la A-X.

DC1. (29 febrero 2016. Ciencias Naturales)

Llego al aula por primera vez. El profesor me presenta y los alumnos me preguntan hasta cuando estaré con ellos. (Me acogen con mucha naturalidad y me resulta fácil incorporarme al aula como una más).

En la clase de Ciencias Naturales, el profesor propone un experimento para medir la densidad. Para ello, ha traído junto a 8 probetas (una para cada equipo) una balanza digital de su casa (no hay en el colegio). Va a enseñarles cómo se utiliza. (Se percibe que los alumnos están expectantes y muy motivados). Antes de que trabajen de forma colaborativa para llevar a cabo la experiencia, el profesor da diversas explicaciones e instrucciones. Después explica las características de la balanza y pasa a pesar el material de cada equipo. (Todos los alumnos están apasionados sobre la balanza pues es el primer año que hacen experiencias científicas en clase). Al verla, el alumno A dice “Pues, vaya balanza” (con tono despectivo). Ante ese comentario el profesor comenta “A, no vas a poder realizar el experimento porque no valoras los instrumentos para realizarla ni los sentimientos de los demás porque he traído mi balanza, con todo mi cariño y todo lo que has hecho es despreciarla”. El alumno contesta “no le hecho con mala intención” y el profesor le responde “seguro que es así pero ese comentario dicho de esa forma yo puedo entenderlo mal porque has de caer en la cuenta de que es mi balanza, traída con todo mi cariño y yo lo puedo interpretar como ¡vaya porquería! Y eso me puede sentar mal. He puesto esfuerzo en traer una balanza para vosotros y tienes que saber lo que el otro puede pensar”. Y sigue la clase con normalidad (con tono sereno y alegre).

Al finalizar la clase el profesor me explica que A es un niño que se lo dan todo hecho y suele tener más comentarios de ese estilo.

DC2. (1 marzo 2016. Clase de Lengua).

DC2. Bloque 1. El profesor comienza la clase poniendo la siguiente frase para analizar. “El pasado puede doler depende de si huyes del pasado o aprendes de él” (Rey León)

Tras analizar las funciones sintácticas de las palabras les pregunta. “¿Habéis comprendido el sentido de la frase?”. Habladlo en grupo y que el portavoz lo explique. La portavoz E dice “Creo que sí. Quiere decir que si aprendes de los errores, los errores son buenos y que cuando nos equivocamos en matemáticas o en inglés no hemos fracasado”. A lo que el profesor comenta “Así es. No podemos ver los errores como algo negativo sino como un medio para mejorar”. Y siguen los comentarios de los demás grupos al respecto.

DC2. Bloque 2. En otro momento de la clase en la que están realizando ejercicios por grupos cooperativos se acerca a un equipo y dice: “C tu eres muy bueno en Lengua. Piensa un adjetivo más para cada sustantivo y luego explícale a J el análisis sintáctico de la frase inicial. C (que, en general, no es muy expresivo y con una baja autoestima) rápidamente realiza lo que le ha dicho el profesor (con cara de satisfacción).

DC2. Bloque 3. Acto seguido, mientras ellos trabajan, el profesor me explica: “C es un niño que se bloquea enseguida. Está lleno de miedos. Durante el primer trimestre ante un examen faltaba o tenía dolores de tripa. C es un niño mediano en capacidades cognitivas y sociales. No destaca especialmente en nada. C es algo mejor que J en Lengua. Le digo esas frases para conseguir que se considere bueno en algo y así intento que pierda miedo para otras materias. Por otro lado, J suele enfadarse mucho cuando no le sale algo. Se enfada explosivamente. Para reducir esa reacción los he puesto en el mismo grupo, de forma que J sabe que está en el mismo grupo que C para ayudarle a que no se bloquee y eso le sirve a él para dominarse. J tiene que aprender a llegar a intermedios. No saberse tan bueno como C en Lengua es un medio que le sirve para no creer que siempre tiene la razón aunque de momento todavía eso va asociado a hundirse. De momento ha mejorado en no ser explosivo”. De hecho, en otro momento de la clase que me acerco al grupo, C me dice a mí “Soy bueno en Lengua y puedo ayudar a J”.

DC3. (2 marzo 2016. Lengua).

DC3. Bloque 1. Se lee una lectura en voz alta y la tarea a realizar es hacer un resumen de ella. Tienen veinte minutos para realizarlo. Pone un marcador gigante que tiene en clase. Los

alumnos trabajan en grupo pero esta parte de la tarea es individual. Por otro lado, acabamos de dar en Matemáticas los porcentajes. Al cabo de 10 minutos de trabajo dice. “Apuntad cómo equipo. ¿Cómo me puntuo lo que me ha costado iniciar el resumen (0% nada y 100% muchísimo) y el % de perseverancia en la tarea?. ¿Se puede mejorar? ¿Cuánto lo vais a mejorar mañana? ¿Los otros mejoran si yo mejoro?. Preguntaos ¿Qué les pido a mis compañeros para que me ayuden a mejorar en mi inicio y en mi perseverancia en la tarea?. Habladlo un minuto y seguid trabajando”. Lo hacen. Y continúa “Mañana también haremos esto y veréis si habéis mejorado y os habéis mejorado mutuamente”. **Los niños muestran sus caras motivación por el reto.**

DC3. Bloque 2. Avanza la clase. En otro ejercicio posterior me dice K “¿Puedo explicárselo a X que no lo entiende?”. Le digo que sí. **(La motivación de K es manifiesta).**

DC3. Bloque 3. Al terminar la clase le pregunto a O (que es muy movido) “¿Qué le has pedido a M para mejorar su porcentaje de inicio y perseverancia?” y me dice: “Como a M lo tengo enfrente es el que me ayuda a empezar a trabajar porque me dice “silencio”. Le he pedido que me lo diga antes”. **Al día siguiente algunos esperaban con interés el momento de medir los porcentajes. Otros ponían cara de resignación como pensando “toca esforzarse”.**

DC4. (3 de marzo 2016. Matemáticas).

DC4. Bloque 1. En la clase repasamos los porcentajes. Lo realizamos en grupos colaborativos. Disponen de una pizarra individual y una pizarra de grupo. El profesor dice un ejercicio y cada uno lo realiza de forma individual en su pizarra y al terminar, la ponen cara abajo. Al cabo de unos minutos dice “pizarras arriba”. El profesor ve quien no lo ha hecho bien. Y así sucesivamente con varios ejercicios. Tras ellos dice: “Quien lo entienda que se lo explique a quien no los haya tenido bien”. Y rápidamente se abalanzan a hacerlo en la pizarra de grupo. Aunque el profesor siga poniendo otro ejercicio los niños que explican a otros siguen con sus explicaciones **(por iniciativa propia).**

DC4. Bloque 2. Les pone ejercicios para que los realicen individualmente en su cuaderno. Se ponen a trabajar. Más adelante dice: “Ya sabéis que si surgen dudas no responderé a la

pregunta si no es pregunta de equipo”. Eso significa que antes de lanzarse a preguntar impulsivamente al profesor primero han de preguntar la duda al resto de sus compañeros de equipo y tras intentar resolverlo juntos pueden preguntarle a él. Al cabo de un rato de trabajo, se acerca H (que es portavoz de su equipo) y me adelanta: “Voy a hacerte una pregunta de grupo. ¿Por qué hay que restar lo que me da al total?” **Me sorprende lo adquirido que tiene ese hábito, tanto la actitud de buscar la ayuda del otro como del autocontrol de preguntar al profesor tras preguntárselo a los demás del equipo. Se nota que, implícitamente, están seguros de que hay otras maneras de entender las cosas.**

DC 5. (7 de marzo 2016. Ciencias Naturales).

DC5.Bloque 1. El profesor quiere comentar una de las preguntas del examen de Ciencias Naturales que acaba de corregir. La pregunta que quiere dialogar es de contestación abierta con muchas posibles respuestas y lo plantea de la siguiente forma: ¿Qué material es mejor para evitar que los perros orinen en los edificios?. ¿Qué experimentos harías para averiguarlo?. E indica: “Voy a leer algunas de las respuestas que habéis puesto pero no voy a decir quien lo escribe. Si la persona que lo ha escrito dice algo pasaremos a otro. ¿Estáis de acuerdo o no?”. Responden afirmativamente. Y continúa “Yo lo leo, vosotros lo habláis en grupo y el portavoz dice “pensamos esto” o dice “no nos hemos puesto de acuerdo porque unos piensan que... y otros que.... Cada vez hablará uno del grupo que yo diré e iremos valorando sus argumentos. Al terminar de escuchar todas la opiniones sobre un experimento yo diré qué respuesta es la más correcta de todas de las que han salido” (de esta forma les va dando criterio de lo que es un experimento).

En otro momento me dice el profesor que, en esta actividad aunque no acierten con el diseño no importa, esta actividad aumenta el conocimiento porque hay muchas estrategias cognitivas que se ponen en juego y se avanza en el aprendizaje. **Durante la actividad, también se percibe que los alumnos comprueban que puede haber varias formas de conseguir el objetivo y se controlaron para ponerse de acuerdo en las opiniones así como de gestionar la impulsividad al hablar.**

DC5. Bloque 2. En las intervenciones los alumnos actúan como el profesor ha establecido en los seis experimentos que propone. Hablan entre ellos, se ponen de acuerdo, habla uno de ellos. En las intervenciones corrige el modo de hablar de los alumnos de negativo en positivo para que lo hagan de manera asertiva y no quede dañada la autoestima del que ha propuesto esa idea. Por ejemplo, comenta “no se dice: pensamos que no es correcto lo que dice porque” sino que se dice “estamos de acuerdo en parte con esa idea porque... y la complementaríamos con...”. **El niño autor de ese experimento sonríe.**

DC5. Bloque 3. Al terminar la actividad el profesor les comenta:

“Me ha gustado mucho como hemos hablado porque habéis escuchado a los demás, habéis tenido en cuenta lo que pensaban para pensar desde ahí”

“La respuesta de D da un plus más que las otras que también han estado bien. Ya veis que hay varias formas de solucionar una cuestión” (esperanza) (autoestima)

“Os felicito, os habéis expresado muy bien”

“Aprendo de lo que no me ha salido y vario el experimento.

DC5. Bloque 4. Aprovecha la actividad para explicar que la mejor respuesta los científicos no se la guardan para ellos sino que la comparten y la ponen al servicio de los demás. Terminó diciendo: “Por eso lo que uno descubre o lo que se le da bien lo comunica para que les ayude a mejorar, no se lo guarda para uno mismo y que todo el mundo sepa que eres el mejor”. “A veces podéis pensar “¡Mi idea es la mejor y las demás no valen. ¡No! Hay distintas formas de solucionar o mejorar las cosas. La buena actitud es decir me alegro de que hayas descubierto eso, yo he pensado esto ¿conjuntamente las dos ideas pueden servir para mejorar?”

DC 6. (9 de marzo. Matemáticas).

DC6. Bloque 1. El profesor repasa en la pizarra el concepto de dividir números decimales por cien y por mil. También repasa cómo se pasa de un número decimal a fracción. Llevamos dos semanas explicando esta cuestión. Luego, indica que cojan las pizarras individuales y pone un ejercicio. Les da un tiempo para hacerlo y lo corrige con el grupo clase. Y dice, “Quien no lo haya entendido que pida ayuda a sus compañeros”. Se producen esas explicaciones. **En los**

niños se ve mucha naturalidad en ese proceso. Se nota que cuentan con que no pasa nada por no entender algo, y que alguien te lo explique. Sin que por ello se sientan mal.

“Ahora quien no lo entienda aún que levante la mano: la levantan. Veo que seguís con la mano levantada. Eso es bueno. Acercaros a la pizarra”. Las caras de los niños con manos levantadas se relajan y se acercan la pizarra. “Los demás haced este ejercicio”.

DC6.Bloque2. Al terminar la clase le pregunté a G: “¿El que te explique siempre F matemáticas no te hace sentir que no puedes con las mates?” y me contestó: “Bueno, yo no soy bueno en mates pero yo le ayudo a él a concentrarse, nunca calla. Si no fuera por mí no se enteraría de las cosas”.

DC7. (14 de marzo. Balance del funcionamiento de los equipos de trabajo cooperativo).

Reparte la hoja donde apuntaron la meta personal y de equipo anterior y dice “Vamos a repasar la meta que os concretasteis” .La primera pregunta era en qué tiene que mejorar mi equipo. Y comenta: “Por ejemplo, si alguno ha puesto tengo que estar más atento es no es una meta concreta. Voy a decir metas concretas: “Cuando el profesor diga silencio me callaré a la primera”. Y les explica que la meta –estar más atento- significa: “Estar más atento pasa por, no contestar a mis compañeros si el profesor está hablando. También es mirar constantemente a la tarea, es decir mirar el libro o cuaderno cuando eso es lo que toca. Por ejemplo, sería una meta concreta -cada vez que toque hacer ejercicios comenzaré a hacerlos sin hacer otras cosas antes-“. La segunda pregunta era. “¿qué puedo hacer yo para que se realice esa mejora”. Y les dice ”¿Lo has hecho? o ¿no sabes si lo has hecho? Verdaderamente son acciones que se pueden hacer o son cosas generales?. He estado más atento porque el profesor no me ha mandado callar tantas veces es más concreto. Si no sabes si lo has hecho no es una acción concreta. Para daros cuenta lo tenéis que poder cuantificar”. Y les indica “Si tenéis que cambiar algo en vuestras respuestas y hacerlas más concretas, hacedlo ahora”. Algunos niños cambian sus metas. Al observar después las hojas algunas metas se han concretado más (haciéndose más asequibles).

DC8. (16 de marzo 2016. Ciencias Naturales).

Comenzamos el tema de la electricidad. Después de explicarles cómo funciona una bombilla el profesor les cuenta la siguiente anécdota. “Tomas Edison probó 2500 materiales para conseguir la bombilla y un periodista le preguntó ¿Cómo se siente después de 2500 veces de

haber fracasado? Y él contestó: No he fracasado. Ahora sé 2500 formas de no hacer una bombilla. Si fuerais Edison hubierais respondido eso?”. Y les pregunta: “¿Qué hay que pensar cuando algo no nos sale?. Dice X: “que ya sabemos cómo no hacerlo” (se ríen todos porque lo dice uno con mucha gracia).

DC9. (22 de marzo 2016. Día de la diferencia).

En el colegio hay un día en el curso que es “el día de la diferencia” donde se realiza una gran sensibilización sobre las personas discapacitadas. Suele haber mucha conexión con el tema pues en el colegio hay niños discapaces (no en esta aula). El profesor aprovecha la ocasión para comentar que es fácil respetar y proteger a las personas con una dificultad física pero no lo es tanto con otras dificultades (diferentes formas de ser y algunos no nos caen bien o diferentes porque no juegan como yo de bien al futbol). En ese momento también hay que pensar somos diferentes pero ninguno es menos y solemos dejarlo de lado. Esa puede ser una meta para la semana que viene. Me acerqué a R y le pregunté si le pasaba lo que había descrito el profesor. Me dijo que sí y que la semana que viene le dejaría ser portero a otro que es peor pero le gusta ser portero.

DC10. (4 de abril 2016. Lengua).

DC10.Bloque 1. En la clase de Lengua vamos a corregir una redacción realizada individualmente. El proceso de corrección de hoy servirá para que mejoren sus redacciones y puedan evaluar la redacción de sus compañeros de equipo al año que viene. La idea para el futuro es que leerán la redacción de su compañero y le dirán que parte no se pueden imaginar porque no está descrito (criterio enseñado por el profesor). Ponen a lápiz lo que creen que deberían añadir: lugar, sentimientos, lo que se oye, lo que se ve. En este momento, cada alumno lee dos párrafos de su redacción y el profesor comentaba cómo mejorarla para que aprendan los criterios de una redacción. En sus comentarios hace referencia a la transformación de la mariposa (es una historia que leyeron al principio de curso para enseñarles que cambiar y mejorar es necesario y no un fracaso). El comentario que le hizo a D fue “la evolución de tu mariposa es buena pero has de revisar la concordancia de tiempo verbal, persona y número”.

DC10.Bloque 2. Me llamó la atención el siguiente comentario que hizo el profesor: “Con los comentarios que os he hecho no uséis tipex para mejorar la redacción. Un tachón no es falta

de limpieza. No quiero que uséis tipex porque lo usáis para que no se vean los errores y lo importante es que sepáis que los errores son necesarios para evolucionar Yo quiero ver que lo valoráis así”.

DC10.Bloque 3. En otra actividad que realizamos después, M le hace una pregunta y T está hablando y le dice a T: “¿M no es importante para tí?. Pues vamos a escucharle”. **Me sorprende el hábito que tiene de no caer en un mandato de silencio.**

DC11. (7 de abril. Matemáticas).

Repasamos el porcentaje. En un momento de la clase D, que ha entendido lo que se ha explicado, me dice a mí refiriéndose a B. “¿Se lo explico?” (B es de su equipo y no entendía el concepto.

DC12. (11 abril 2016. Ciencias Naturales).

DC12 Bloque 1. Dedicamos un tiempo para hacer el mapa conceptual del tema que acabamos de terminar y el profesor los revisa. El profesor le dice a N: “Tienes que hacer los mapas con tu magia. De ti espero un 9 y ese mapa conceptual es de 7 **(es un niño que dibuja muy bien y expresa los conceptos con dibujos)**”. Y a otro le dice “Me gusta cómo estás trabajando ahora, no así antes”.

DC12. Bloque 2. Al finalizar la clase dice “un aplauso para B porque ya ha apuntado en la agenda antes de que yo diga que se apunte y que H haya escrito recto en la pizarra eso es superior. **B y H sonrén.**

DC13. (14 de abril 2016. Ciencias Naturales).

DC13.Bloque 1. En unos días vamos a realizar una nueva experiencia. Se trata de montar un circuito. Les comenta los materiales que necesitan. ”Necesitareis una pila, una bombilla y un cable. Tenéis 3 minutos para decidir quién trae cada material para la actividad. ¿Qué día lo podéis tener?. Lo hablan y deciden.

DC13.Bloque 2. Después vamos a la sala de ordenadores a realizar un esquema de ciencias con una aplicación informática. En este caso el trabajo es por pares. Q le dice “No me acuerdo de la contraseña”. Y él le contesta: “Pues tendrás que hacerte otra. ¿Qué puedes hacer para que no te vuelva a pasar lo mismo?”. Tiene una primera reacción de agobio y con

rápidez se pone a intentar hacer otra (no son niños muy tecnológicos, tienen poca destreza en este tipo de acciones)

DC13.Bloque 3. G y T tras 35 minutos de trabajo en el ordenador no han sabido guardar el trabajo realizado y lo han perdido. Van muy entristecidos al profesor y se lo cuentan. Este le dice: “Es una faena, siento muy mal que pase eso pero también me pasa a mí. Es la vida. Todo el trabajo que habéis invertido lo habéis perdido. Lo siento. Hoy tendréis algo más de deberes”. G y T cambian la cara de gran agobio a fastidio pero desalojan el aula relajados.

Luego me comenta a mí, que incluso con ese detalle aprenden a ser autónomos, a que las cosas llevan su tiempo, a anticipar situaciones y a no hacer dramas de dificultades corrientes.

DC 14. (19 de abril. Educación Física).

Están realizando un proyecto que consiste en realizar una coreografía en el tatami por grupos. En clases anteriores, cada grupo ha elegido la música y hoy van a aprender a cortar y unir trozos de canciones.

El profesor pregunta quien ha traído la música. A contesta “Yo no porque no me funcionaba internet”. F dice: “Yo tampoco porque la música no es compatible con mi MP3 y mi padre hasta mañana no puede arreglármelo”. El profesor contesta “¿Y qué vamos hacer? ¿Esperar a que te funcione internet o hay alguna otra solución? Y esa solución la podías haber previsto antes? Ya sois mayores. No podéis llegar y decir es que no me funciona. Hay que solucionarlo. Esta tarea era para el miércoles pasado. Han pasado cinco días y además estamos en el siglo XXI. Estáis actuando como en la Prehistoria y yo os tengo que preparar para el siglo XXI. Imaginad que llegáis a vuestro trabajo y decís es que no me funciona la impresora en casa. ¿Qué creéis que os diría?”. B se excusa diciendo “Yo lo dije a mi grupo” y el profesor contesta “ Bien, decirlo es una primera fase pero no se ha terminado de poner solución, entonces tan responsable eres tu como los otros. ¿Qué hacemos ahora?. Esto no me mola. Si alguien piensa esto no es responsabilidad suya, no es así. Es de todo el grupo. Si no está la música es responsabilidad de todos”. Sólo la ha traído un grupo. Refiriéndose a cada grupo: “¿Te has preocupado de que estuviera la música hasta el final?. Dices que sí. ¿Está la música? No. Pues entonces no te has preocupado suficiente.” “Tenéis 3 minutos para hablarlo y solucionarlo para traerla el jueves”. Ellos lo hablan y se ponen de acuerdo.

El profesor me comenta al finalizar que, alguna vez, una actuación así les hace ser conscientes de lo que supone hacer una tarea hasta el final.

DC15. (25 de abril. Matemáticas).

DC15.Bloque 1. Hay examen de Matemáticas. Me dice el profesor: “C ha venido al examen. Hace unos meses no lo hubiera hecho”.

DC15.Bloque 2. Mañana toca la experiencia del circuito y todos lo saben desde la semana pasada. Tenían que comprar el material para mañana. El profesor pregunta a los grupos si tienen el material comprado y L dice “Nos falta la pila”. El profesor en lugar de contrariarse responde: “¿Lo puedes conseguir para el lunes?”. Responden que sí. Y contesta: “Pues comenzaremos el lunes en lugar de mañana.

DC 16. (26 abril 2016. Clase de proyecto “Emprender en la escuela”)

DC16.Bloque 1. Ponemos las sillas en forma de asamblea. La clase se convierte en una empresa. Cada uno tiene su función y las decisiones se toman entre todos. Ya llevamos una semana produciendo nuestros productos para luego venderlos. Vamos a analizar los problemas que han surgido hasta ahora.

“¿Quién quiere comenzar? Levanta la mano I y dice “Mi mesa se ha quedado manchada de pegamento y es difícil quitarlo. Creo que tendríamos que cuidar esas cosas.”

Un aplauso para I porque ha sido capaz de decirlo muy asertivamente. I podría haber dicho: ¡no hay derecho mi mesa es un asco y no puedo trabajar!, podría haberse enfado, podría haberlo dicho quejándose un día de cooperativa y no hablar con nadie porque piensa que nadie piensa en él y sin embargo se espera al día de asamblea y lo expone con tranquilidad.

I sonrío de satisfacción. **I es un niño muy discreto que pasa muy desapercibido en clase.**

DC16.Bloque 2. Dice el profesor: “Vamos a pensar posibles soluciones. Y van diciendo varias: “poner un mantel”, “poner un periódico”. ¿Y quién trae el periódico?. Contestan a la vez varios. El profesor interviene:

¿Hablar todos a la vez es productivo? ¿Si lo hicieran en una empresa que pasaría? Que pierden tiempo y el tiempo es dinero. Contestan de uno en uno y toman la decisión

Al terminar dice el profesor: Hay parte del material en el suelo, que se cae y lo pisamos. ¿Qué supone?. ¿Perdemos dinero con lo que se va al suelo? ¿Podemos anticipar que va a pasar? ¿La organización material produce dinero? ¿Las personas organizadas aprovechan más el dinero? Van contestando los alumnos.

DC16.Bloque 3. J se acerca al profesor y le hace un comentario. El profesor dice: “La pregunta de J es muy buena. Es el siguiente paso en esta empresa que requiere anticipación y organización: ¿dónde dejamos los prototipos?”

DC 17. (26 de abril 2016. Conversación informal con el profesor).

La conversación ha surgido fruto de comentarle una situación de modelado entre iguales que he presenciado y de la que he sido observadora participante. El profesor estaba explicando la electricidad. Llevamos varios días con ese tema y estábamos montando un circuito gigante en clase. Hice una observación a J sobre el gasto de electricidad. Él me dijo que lo que yo decía no era cierto. G que se dio cuenta de que el equivocado era él al cabo de un rato vi como G se lo explicaba a J. Sólo entonces J cambió de parecer.

El tutor me dijo que el modelado entre iguales tiene mucha fuerza. “Eso sucede cuando tienes alumnos muy buenos y otros medianos o cuando los alumnos tienen una buena autoestima. En esta clase no tenemos alumnos muy buenos y tampoco buenas autoestimas. Por eso es importante el papel que intento de que descubran que son valiosos en algo académico o personal. Necesitan saber que son capaces. Por eso primero necesitan aceptar que el otro puede enseñarme y no pasa nada y yo enseñarle a él. Aceptar al otro y no defenderse. Para eso trabajamos el cuaderno de trabajo cooperativo, el programa de habilidades sociales y prohíbo decir “es que tu”. Con algunos no puedes porque la familia pesa mucho. Hay niños muy inseguros porque el ambiente de casa es de perfeccionismo, de conseguir llegar a ser. Ellos al no sentirse capaces aplastan al de al lado para tener éxito en algo. Ahora, tras estos meses del curso ya escuchan, hacen caso al otro o acepto que no se haga lo que yo pienso y eso no me afecta, esto también es “poder”, es autoestima. Esta clase ha llegado así, aunque hayan trabajado en cooperativo pero hasta ahora han aprendido que hay distintos papeles pero no han asimilado que los demás aprenden de mí y yo de otros. Eso es lo que les da autoestima, autoconcepto que es una de las cosas que pesa mucho en las expectativas de éxito”.

DC 18. (2 mayo. Conversación informal en el recreo con algunos de los alumnos).

Van llegando de recreo y les pregunto a cinco alumnos: “¿Prefieres trabajar individualmente o de manera cooperativa?”. Me responden todos que cooperativo. Y sigo preguntando: “¿El trabajo cooperativo para que os ayuda?” Y me van contestando. M dice: “E es una preguntona, hace muchas preguntas porque no lo entiende a la primera y eso me ayuda a profundizar. A mí no se me ocurriría”. E que está delante comenta: “H y M son muy tranquilas y me ayudan a tranquilizarme y a centrarme”.

También A (**que le cuestan las matemáticas**) manifiesta que: “G me explica cuando no lo entiendo” y L (**que habla mucho**) afirma: “Cuando J quiere es muy serio y me ayuda a empezar a trabajar” y C opina que “Cuando algo no te sale buscas la ayuda del resto del grupo y así entiendes más las cosas”. También K dice “B me ayuda a hacer las cosas. Lo hago con él.”

DC19. (3 Mayo. Educación Física).

DC19.Bloque 1. Disponen de ocho días de clase para diseñar una coreografía de 4 minutos que incluya una serie de figuras de tatami. Se han de organizar para decidir figuras, música, coreografía, cortar las músicas y ensayarlo todo. Estamos en el día quinto de ese proyecto que se realiza por grupos de aula. En esta ocasión se unen dos grupos para formar un equipo de tatami, es decir, en clase trabajan cooperativamente de manera habitual.

En uno de los grupos a lo largo de los cuarenta y cinco minutos de clase, el grupo se ha ido enfadado poco a poco y se ha disgregado por la sala. El profesor no ha querido intervenir hasta el final de la clase. Los ha reunido y se los ha llevado fuera del gimnasio y ha mantenido la siguiente conversación: “Decís que va a salir mal, muy mal. ¿Tú quieres arreglarlo?” Pregunta a cada uno. Al responder que sí continua hablando. “Vale, ponemos encima de la mesa las dificultades que hay sin que el otro se sienta ofendido, es decir, cada uno dirá: la actuación de A a mí me ha hecho sentir mal por esto por esto y por esto. ¿La actuación de A ha estado mal? No, A piensa que lo que ha hecho está bien pero a mí me ha hecho sentir mal. No estoy criticando a A pero estoy poniendo encima de la mesa lo que yo he percibido. Vale, empezamos por G”. G dice: “No nos coordinamos bien. No estamos cada uno en nuestro sitio. Y se han enfadado todos y además había un espacio más reducido para nosotros porque el otro grupo ha invadido nuestro trozo. Todos estaban enfadados por eso”. A lo que el profesor

contesta “¿Cómo te sentías tú?” y G responde ” un poco agobiado por el espacio en general pequeño y triste porque no habíamos conseguido nada después de cinco días de trabajo y otros grupos sí”. Luego, porque definitivamente cada uno ha seguido por su lado y L estaba llorando. L comenta que lloraba porque no trabajaban en grupo y eso le enfadada.

Y continúan los demás del grupo diciendo las acciones de los demás del grupo y cómo las han interpretado para estar enfadados o desmotivados y abandonar la tarea. J comenta: “Los dos primeros días dirigían L y G. Al tercero yo estaba enfadado porque no sabía lo que iba a pasar, si íbamos a llegar a todo ya que seguíamos probando figuras sin música. Yo no estaba de acuerdo en cómo lo estábamos haciendo así que cuando me cansé de hacerles caso me fui a una esquina. Pensaba que teníamos que probar las figuras con la música ya e ir decidiendo las figuras con la música y no al revés. Yo y U nos fuimos a ver lo que hacían otros grupos. Nos pusimos celosos de lo que tenían ya hecho (media coreografía). Al siguiente día, que no estaba L, nos pusimos de acuerdo con la música que íbamos a usar y ya pensamos media coreografía. L vino ayer dijo que no pegaba. Entonces le dije a L que sabía que esto iba a pasar, que no nos habíamos puesto de acuerdo y que ella no quería hacerme caso. Y yo me enfadé porque no podía más. J se ha empezado a agobiar por el espacio y por todo y C también se ha agobiado porque no había espacio. Y eso me hacía sentir enfadado. Y J me ha dicho que no me adaptaba a la situación.me he enfadado y me he ido porque pensaba que iba a salir mal y me he agobiado”.

DC19.Bloque 2. Después de que todos hablan el profesor les dice “Y ahora que ya hemos escuchado a cada uno ¿hay algo que no os gusta de lo que han dicho los demás?. Todos habéis hablado con sinceridad y ahora ya sabéis lo que siente el otro o como ha interpretado los hechos el otro hayan sido o no así. ¿Qué podemos hacer? Ahora sólo cuenta el futuro y no lo que ha pasado. No vale decir “Es que tú no hiciste ayer” “es que no me haces caso”.

G comenta “Pues yo creo que enseñarle a L la coreografía que no se sabe porque no ha estado. Profesor sugiere “os doy una sugerencia para que avancéis sin estar en el tatami. Pensar la coreografía en la pizarra como cuando se entrena a baloncesto. Dibujad una ficha ir moviéndola para diseñar la coreografía. Y ¿Qué más podemos hacer para avanzar?” y J expone: “No hacer lo que hemos estado haciendo estos días, es decir, no ensayar las figuras sin música”. El profesor ante eso explica “pero en algún momento habrá que controlar los tiempos como dice L. ¿Cuándo?. Porque llegará un momento en que os daréis que hay figuras que nos os da tiempo. Por ejemplo una voltereta y seguido hacer una torre de ocho. Lo que

estáis planteando son dos formas complementarias de trabajar. No hay que hacer una todo el rato o la otra sino alternar las dos para que podáis encajar todos los elementos, es decir, prepararéis un poco la coreografía, medís los tiempos que os llevan las tres o cuatro figuras, vemos si se ajusta o no se ajusta y si no se ajusta hay que cambiar de figura o de música”.

CD19. Bloque 3. J se queja ” pero eso no es lo que estábamos haciendo”. Y profesor sostiene “Eso es el pasado. Vamos a partir de hoy con la experiencia que tenéis de estas sesiones. J ¿Cuál es tu plan? Ya ha quedado que lo que habéis hecho no os ha gustado. No sirve de nada revolver el pasado. Seguimos hacia delante: una idea, la pizarrilla. Otra: sobre la marcha ir metiendo pasos. Hay que dejar que todo el mundo tenga iniciativa y comprender también que algunos les gusta más que a otros. Si acabo de participar y he dicho una idea si otro dice la suya ¿Qué hago? Dejarle decir y aceptar su idea. Porque me acaban de aceptar la mía. Puedo hacer alguna sugerencia sobre su idea pero no machacarla. ¿Os parece bien esto? Todos de acuerdo”. **Sus caras se descongestionan.** Y sigue diciéndoles “La clave de todo es hablar. Hay que pensar en lo positivo antes que en lo negativo. Esto pasa también entre los profesores, que pensamos mal de los demás, este me hace esto, y también pasa en otros trabajos. Así es la vida, que miramos hacia atrás. Pero hasta que no ponemos las cosas encima de la mesa para ir al futuro no avanzamos. Antes que decir tú tienes la culpa, hay que decir que eso que haces me hace sentir mal. Es que el otro me ha hecho esto y me ha dicho. Esto no es un enfado sino que es la vida. Lo que nos ha pasado sirven para que no vuelvan a pasar poniéndolos encima de la mesa y así avanzamos. No hay culpables sino lo que hay son acciones y esas acciones me han hecho sentir así. No significa que tú tengas la culpa de que yo me sienta así pero que sepas que cuando haces eso puedo interpretarlo así. Ayúdame haciéndolo menos veces y yo entenderé que alguna vez lo tienes que hacer porque es tu forma de ser”.

CD19. Bloque 4. Tras esto, subimos a clase y comenzamos Matemáticas, al terminar la clase J Y G se ponen a hablar serenamente sobre cómo enseñar a L la coreografía. El profesor les da un abrazo felicitándoles.

CD19. Bloque 5. Los siguientes dos días de trabajo, el equipo trabaja mucho más coordinadamente y avanza en el trabajo según lo que han quedado. Se lo digo al profesor y se acerca al grupo y dice: “mirad lo que me dice Ana. Que no tiene nada que ver como trabajáis ahora en comparación al principio”.

También me comentó a mí que J suele enfadarse mucho cuando no le sale algo e intenta imponerse de forma habitual y ha comenzado a contenerse aunque se enfade.

DC20. (10 mayo 2016. Proyecto Emprender en la Escuela).

CD20. Bloque 1. Después de trabajar en la producción de los productos que van a vender, recogen los materiales y tienen diez minutos de asamblea donde M expone que ha hecho cinco productos y todos están rotos. (Lo dice triste y disgustado pero tranquilo). El profesor le pregunta si cree que los han roto intencionadamente y contesta que no pero que nadie tiene cuidado. Y se produce el siguiente diálogo.

-Profesor: ¿Nadie, nadie ?. Estoy convencido de que alguien ha tenido cuidado. Quien haya trabajado con ese producto que levante la mano. (Lo hacen). M ¿crees que ninguno de ellos ha tenido cuidado?

-M: No. Todos no.

-Profesor: Vale, pues tu expresión “nadie tiene cuidado” a esas personas que si han tenido cuidado les puedes hacer daño. Y también es posible que todos hayan tenido cuidado menos en algún momento, no todo el rato sino en ese segundo no han tenido cuidado y entiendo que estés enfadado. Con razón. Y te lo estás tomando muy bien así que hay que darle un aplauso a M. La clase le aplaude. M, hace cuatro meses te hubieras puesto como un león y ahora M estás enfadado con mucha razón y controlando muy bien su enfado. Si los cinco productos están rotos entiendo que M ha de estar enfadado. Imaginad si os hubiera pasado a vosotros. Se entiende que M esté enfadado.

CD20. Bloque 2. Al terminar de hablar comenta el trabajo de ayer. “Me gusta dejaros trabajar solos para que veáis, como en este caso, que los actos tienen consecuencias. Y una falta de cuidado provoca esto. Una falta de no pensar si tengo materiales suficientes provoca que no podáis trabajar como ha sucedido hoy con la silicona. No habéis hecho previsión de cuanta necesitabais y os habéis quedado sin ella. ¿Quién se encarga de comprarla?”.

CD20. Bloque 3. Ahora pregunta el profesor: “¿Cómo está funcionando el blog de nuestra empresa? ¿Los periodistas han redactado las noticias?” Y dice P que no ha podido hacer nada porque su hermano de 1º ESO está dando muchos problemas y él le contesta que analice si se ha gestionado bien el tiempo y está aportando todo lo que puede a la cooperativa. “¿Haces todo lo que puedes por hacer lo que te has comprometido?”. P contesta que todo lo posible no. El profesor finaliza diciéndole que decirlo es un paso adelante pero ahora hay que buscar una solución. Díselo al presidente y ver quien puede ayudarte. Para otra ocasión tienes que anticiparte tú porque eres parte de un equipo.

DC21. (10 mayo 2016. Educación Física).

Seguimos con la coreografía en los tatamis. Observo al grupo que tuvieron el gran conflicto organizativo. Veo que L se ha ajustado a lo que decidieron en el equipo pero en las nuevas decisiones que hay que tomar deja hacer a J. L está cediendo en el grupo sobre cómo organizarse para realizar las siguientes tareas. Se lo comento al profesor y me dice “L está cediendo porque queda poco tiempo para presentar el proyecto. En este caso ceder es inteligente. Tiene más poder que el que no cede porque es consciente de que hay varias alternativas y deja que lidere el que solo ve una opción aunque puede salir peor el objetivo final.

Voy a L y le pregunto el motivo de no dar su opinión en la organización. Me dice que es la única manera de terminar. Yo le explico que lo que ha hecho es inteligente y, esa decisión en esta ocasión, le aporta más capacidad de llegar a la meta. **Ella lo entiende y se pone contenta.**

DC22. (11 mayo 2016. Lengua).

Pregunta el profesor: “¿No me equivoco si os pregunto que los pronombres están pasados al esquema?. En otro momento que están trabajando y están hablando en lugar de mandar callar dice “¿es necesario tanto diálogo?”. He dicho que podíais hablar pero no alto y esto es un poco alto.

Mientras está explicando H está jugando con la calculadora. Han comenzado a usarla en clase y les encanta. El profesor se dirige a H y le dice: “no toca calculadora. Yo quiero que la uséis pero también quiero que hagáis un buen uso y ahora no toca.

Hace una pregunta a T que no acierta y le dice: “No es esa la respuesta. Pero no te preocupes, no siempre se acierta”. En otro momento Q le hace una pregunta y él responde: “Es interesante eso que dices. Esa pregunta me ayuda a pensar. Así pensamos los dos”.

Anexo 2

Entrevista al profesor

1. ¿Por qué utilizas el trabajo cooperativo en el aula?

Realizo el trabajo cooperativo porque he sido entrenador de baloncesto desde los 14 años y la sensación de equipo la he vivido desde muy pequeño. Comprendí los valores del equipo y la forma que tiene un equipo, las maneras positivas que tiene un equipo de desenvolverse en la vida. Considero que trabajar en equipo en la sociedad y en la vida siempre tiene un plus. Podríamos decir que, en determinadas situaciones, podría haber momentos en que el trabajo individual es necesario pero en el trabajo en equipo también se requiere momentos de trabajo individual. Es más completo este modo de trabajar.

Una vez que yo trabajo como profesor requiero la opción de trabajar en equipo dentro del aula. Y a los 22 años empiezo a trabajar y a poner a los alumnos en grupo con pocas nociones de cómo hacerlo en el aula, pensando estrategias que vienen recogidas del mundo del deporte. A partir de ahí, me voy dando cuenta de que la evolución dentro de clase es más positiva con la ayuda de los compañeros, que hay un traspaso de la ayuda del adulto a la ayuda de sus iguales. Además de eso, las tendencias educativas han puesto de manifiesto, o al menos algunas tendencias que el trabajo en equipo es necesario desde pequeños y que desarrolla al alumno de una forma más completa.

2. ¿Piensas que el trabajo cooperativo provoca en los alumnos un aumento de situaciones de éxito?

Lo que provoca el trabajo en equipo es un aumento de situaciones, tanto de éxito como de fracaso y, un aumento de situaciones de éxito y de fracaso, provocan tener muchas más experiencias y tener más experiencias siempre genera éxito. No hay más opción. Una persona con más experiencias tiene más opciones con lo que siempre tiene más éxito y el trabajo en equipo te lo permite. No es magia lo que hace un trabajador en equipo, lo que hace es permitir que los alumnos realicen más acciones de, éxito y de fracaso con sus compañeros socialmente. Si haces una reflexión de esos éxitos y fracasos vas aprendiendo de tus compañeros.

Cuando un adulto te dice lo que está bien y está mal, a veces es complicado de entender salvo que sea por el principio de autoridad que lo aceptan así y complicado de entender a determinadas edades, como 5º y 6º, en donde ya la autoridad del adulto empieza a bajar puntuaciones frente a la autoridad de tu compañero que es el que socialmente es igual a ti.

¿Y académicamente?.

Claro, ¿Qué es el éxito académico?. Yo considero que es la preparación para la vida. En ese supuesto la experiencia te da un valor. Sabemos que aprender la teoría podemos todos antes o después. La mejora académica en cuanto algo memorístico creo que para eso no ayuda pero sí ayuda a un razonamiento, a una comprensión, al análisis, a saber argumentar una opinión, a buscar soluciones a los problemas.

Además, suelen acabar por tener más iniciativas porque se comprometen más con las tareas. A la larga el trabajo es superior, trabajan más. El alumno es más persistente en la tarea por la necesidad de experiencias de éxito y porque el alumno es por naturaleza trabajador. Si tú le das un entorno donde cabe la iniciativa y encuentra experiencia de éxito él trabaja más y además se dan cuenta de que es normal que haya cosas que no hacen tan bien. A corto plazo eso no lo parece.

3. ¿Percibes en tus alumnos cambios de conducta a través del aprendizaje cooperativo?

Radicalmente. Simplemente con decir que en los dos primeros meses había muchos roces porque algunos se conocían y otros no (se mezclan las clases cada dos cursos). En esta clase la respuesta a esos roces era de enfados bastante grandes y peleas. En mayo ya no hay esos roces o si los hay la forma de solucionarlos es abierta, ya no buscan un enfrentamiento, son planteadas de manera asertiva, se ponen encima de la mesa y se solucionan. Y ahora hay un buen ambiente. Se puede decir que el bienestar de los alumnos ha mejorado.

4. ¿Ves alguna relación entre el aprendizaje cooperativo y el cambio en su autoestima?

La relación es indirecta por varias situaciones. La autoestima se genera cuando alguien tiene la capacidad de darse cuenta que puede hacer cosas por sí solo. Yo valgo para algo. Al trabajar en equipo, te vas dando cuenta de que acciones tuyas pueden ayudar a tus compañeros y que además eres capaz de hacerlas sólo sin necesidad de tus padres. Hay alumnos que tienen difícil hacer cosas bien en el entorno del aula pero con esas personas el

profesor tiene que buscar que ese alumno sea triunfador en algo (en el deporte, en una actividad diferente a los habituales en el aula). El profesor tiene que ser en esto un poco mago porque a veces esos detalles pueden ser invisibles en el aula pero hay que ponerlos en valor, delante de los demás como algo importante. A esta edad, se debe intentar que lo descubran por si solos pero con algunos alumnos que no son capaces de percibirlo hay que decírselo.

5. ¿Ves alguna relación entre el metodología usada y la regulación emocional como por ejemplo en la tolerancia a la frustración, la impulsividad, cambios de estilo a la hora de afrontar la tarea?

(Bloque 1) Si, veo muchos cambios. Posiblemente, lo que más se produce es regulación emocional porque a la larga están condicionados por lo que sus compañeros dicen. El objetivo de un niño en cualquier grupo social es ser triunfador. Si sabes que no triunfas, por las cosas que te dicen tus compañeros vas a intentar corregir todas esas situaciones, con lo que esa regulación emocional es muy poderosa en estas edades y en los grupos.

Lo que hay ahora son nuevos referentes. Al convivir y vivir las situaciones tuyas y las de otros compañeros, otros compañeros te ponen encima de la mesa sus herramientas para solucionar sus dificultades. Y tú escoges. Por primera vez tienes la opción es escoger las herramientas de otros. Hasta ahora sólo tenías las tuyas o las de tu familia. El tiempo de interacción dentro del aula al haberse multiplicado se generan más experiencias y se producen más enfados que aprenden a solucionar cada uno de una forma. Y aprendes como les gusta a los compañeros, aprendes distintas formas de solucionar los problemas.

(Bloque 2) Eso no genera frustración sino lo contrario porque hay un equilibrio de soluciones. Se genera frustración cuando lo que yo hago no sirve para nada y no veo reflejado en ningún compañero lo que yo puedo aportar. Como en el aprendizaje cooperativo por la interdependencia positiva esto no pasa, todo resulta equilibrado.

(Bloque 3) A la hora de afrontar la tarea, a veces ocultan sus errores y otros los entrenan. Lo que hay que hacer es que aprendan a diferenciar las situaciones -¿qué es mejor afrontar o evitar la situación que me resulta difícil?- y como han visto distintas formas de hacer, hay alumnos que optan por caminos distintos a los que él haría cuando surgen esas dificultades. Hay otros alumnos que esto hay que decírselo.

6. ¿Percibes cambios en su competencia social’

Absolutamente. Por ejemplo, ahora hay pocos alumnos que les importe preguntar a los compañeros cuando éste es un grupo que tenía miedo a preguntar por creerse inferiores porque partimos de esa base. Ahora el levantar la mano está al orden del día sin sentirse mal ni sentirse inferiores ni los demás valorarlo como mal y la percepción que tienen ellos de los que puedan pensar los demás es superior ahora mismo.

La asertividad es una de las habilidades que más cambia. La empatía es un paso más allá que a veces se adquiere pero a veces no. Lógicamente aprendes a escuchar cómo se siente el otro pero llegar a entender lo que le pasa al otro, no siempre se adquiere.

La conducta prosocial también es un paso más allá porque depende del desarrollo moral del niño. Va de camino pero no tienen la edad suficiente para eso.

Al año que viene, los grupos estarán más cohesionados y se notará aún más el cambio de conducta. Mi experiencia es que el segundo año los grupos funcionan solos. El profesor sólo marca pautas de acción y se autorregulan sus reacciones emocionales. Ya generan suficiente piña como para “yo comprendo que mi compañero no comprende esto le tengo que ayudar o comprendo yo no entiendo esto necesito ayuda”.

7. ¿Qué estrategias utilizas para que las desarrollen a través del aprendizaje cooperativo? ¿Qué te parece clave para conseguirlo a través del esta metodología?

La primera es para el mismo profesor. Es comprender que todas esas facetas se desarrollan y vale la pena. A veces, porque no lo percibes y porque pierdes control. Si te das cuenta que la pérdida de control genera situaciones muy positivas, dentro de las situaciones negativas que puede haber, entonces ves lo bueno que es para tus alumnos.

En cuanto al equipo es fundamental el cuaderno de equipo. Puede resultar engorroso pero hay momentos importantes por ejemplo a principio de curso. Cuando ruedan los equipos se puede disminuir la frecuencia para volverlo a incorporar más adelante. Ellos hacen propósitos antes de comenzar una semana o un proyecto y se evalúan esos propósitos al finalizar la semana o proyecto.

Es importante también el lenguaje del profesor. Ayuda mucho un lenguaje positivo y asertivo. Eliminar por ejemplo “no vas a poder nunca”, “hay que ver cuántas veces os he dicho...”

Para que ellos se sienten capaces de hacer cosas donde, inicialmente no lo perciben así, valoro si la tarea es demasiado para todos ellos y entonces busco peldaños intermedios que les resulten asequibles. Otra estrategia es no esperar que todos los alumnos consigan lo mismo en cada tarea. Por otro lado, hago que los grupos sean heterogéneos de forma que, en todos ellos, hay alguien bueno en algo y así surgen las situaciones de éxito personal. Una vez que tienes éxito en algo dan igual los fracasos, ya eres importante.

8. Cuando hablas de que es importante que ellos se sientan poderosos ¿a qué te refieres?

Ser poderoso es para mí esa situación en que el alumno es consciente de como es, de sus luces y sombras y con eso sabe enfrentarse a situaciones que le pasan. Saber cómo eres y aceptar que tienes cosas buenas y otras no tan buenas es el principio del éxito. Y así sabes tú potencial y tus límites que debes ir superando. Cuando un alumno no se conoce porque le han dicho continuamente que es un chico muy majo, que lo puede conseguir todo, cuando hace algo que no le sale se frustra y culpabiliza a los demás o así mismo. El autoconocimiento personal es una de las principales claves de la autoestima que está ligado a lo que te dicen en casa y en el colegio. Cuanto más realismo, más conocimiento personal, más autoestima y más poderoso. Puedes ser brillante en matemáticas y no ser poderoso. Sin embargo puedes ser intermedio en matemáticas y ser poderoso porque sabes tus límites y sabes cuándo tienes que pedir ayuda.

9. Te he observado en el aula que insistes que equivocarse es necesario, que el error es bueno. ¿Por qué lo haces? ¿Qué esperas conseguir?

El error es una fase del aprendizaje. Es necesario aprender de tus errores. La clave es que a veces se ocultan y a veces no te dejan tenerlos. Es importante que lleguen a “en esto me he equivocado ¿qué debo hacer para que no me vuelva a pasar?”. Hay que normalizar el error. Nunca como una frustración.

10. He visto que en clase, ante un enfado, sueles lo primero darles la razón en lo que la tienen y luego provocas que piensen en cómo se sienten los demás y cómo buscar una solución ¿Para qué lo haces?

Cuando hay una fase de enfado si se mantiene ese impulso no te va a escuchar. Primero tienes que hacer que se calme para que pueda razonar. Y así te recibe como un amigo y es mucho más fácil que pase de una emoción a un razonamiento.

Anexo 3

Plan de equipo

Nombre del equipo

Fecha de inicio:

Fecha final:

Objetivos del equipo	
1	Hacer progresar en el aprendizaje a todos
2	Ser eficaces. Aprovechar el tiempo
3	Ayudarse unos a otros
4	
5	
6	

Nombre	Compromisos personales ¿Qué voy a hacer yo para que se cumplan los objetivos del equipo?	Firma

Nombre	Compromisos personales con mi cargo ¿Qué aspecto de mi cargo voy a evolucionar durante esta semana?	Firma

Observación: Los compromisos personales han de estar relacionados con los objetivos del equipo y el cumplimiento de los cargos. Buscan la responsabilidad individual para con el equipo Base.

Anexo 4

Preguntas de la semana

Nombre

Fecha: 1. Junio.2016

1. Piensas que a través del trabajo con tu equipo,

-¿Has descubierto cosas que haces bien (asignaturas o del trato con tus compañeros)? ¿Cuáles?

-¿Y cosas que hacen bien ellos? ¿Y se las dices?

-¿Te sientes más capaz de ser aceptado por tus compañeros?

-¿Te sientes más capaz de tener buenos resultados académicos en lo que te cuesta?

- Cuando te agobias ¿Qué haces?

-te aíslas o te hundes

-te enfadas

-buscas una forma de solucionarlo

¿El año pasado hacías lo mismo? ¿Qué hacías?

2. ¿Has mejorado en? 0: nada 1: he mejorado un poco 2: he mejorado bastante

-¿Aprender de los errores y verlos como algo positivo?

-Cuando hay un conflicto ¿has aprendido a pararte a pensar lo que sienten los demás?

-¿Eres menos impulsivo y preguntas antes a tu equipo que al profesor?

-¿Dices las cosas de forma adecuada sin queja o rabia?

-¿El trabajar con los demás te ayudan a ser más perseverante en la tarea?

- ¿Buscas a lo demás para que te enseñen otras formas de hacer las cosas cuando no te sale?

3. ¿Crees que mejorando en esos aspectos tendrás éxito en lo académico y en lo personal aunque la tarea te resulte difícil?

4 ¿Trabajar en equipo te hace sentir más contento? ¿Más a gusto contigo mismo?

5. ¿Piensas que tener buenos resultados depende de tí o de la suerte?

6. En lo que he apuntado que he mejorado. Sé que he mejorado en eso porque:

(Pon una cruz en las opciones; puede ser más de una)

	Me lo dice el profesor
	Me lo dicen mis compañeros de equipo
	No me agobio tanto cuando no me sale y lo intento más veces
	Controlo los sentimientos negativos que me hundan o ponen triste cuando no me sale como espero
	He pedido ayuda al equipo cuando lo he necesitado
	Las notas me han ido bien o mejor de lo que esperaba.
	He comprobado que tengo capacidad de que me vaya bien
	Otras razones

7. Sé que no soy tan bueno/a en:

	Asignatura (nombre)
	Inicio, perseverancia, atención (subraya las palabras en las que has mejorado)

Y pienso que: (pon una cruz en las casillas que pienses)

Puedo conseguir ser bueno porque:		Mi equipo me enseñan otras maneras de hacerlo o de entenderlo
		Veo los fallos o errores como oportunidades que me permiten aprender
		Tengo iniciativa en pedir ayuda al equipo cuando lo necesito
		Al ver que a los demás también les cuesta pero lo intentan me hace intentarlo con más constancia
		Me lo dice Fernando
No puedo mejorar porque		Aunque me ayudan no se me da bien

Si tienes otras razones (escríbelas aquí):

8. Reflexionar sobre mí y el equipo me sirve para:

	Pensar que las cosas me irán bien a pesar de las dificultades
	Si algo no me sale, en lugar de rendirme, suelo pensar que hay un modo de superarlo
	Que soy más capaz de lo que creía
	Tener buenos resultados, depende en gran parte, de lo que yo mejore
	Me ayuda a plantearme retos por los que vale la pena esforzarse
	Otros

Triangulación de información

Profesor percibe. Entrevista

Autoestima

Habilidades afrontamiento

- Implicación tarea
- Reevaluación
- Ayuda de otros

Reg. Emocional Impulsividad

Asertividad

Menos conflictos

Alumnos perciben Documento de equipo 1 junio 2016

Autoestima 92% y autoeficacia 84%

Hab. Afrontamiento centrada tarea, 60%

Hab. Afrontamiento pedir ayuda, 92%

Impulsividad 64%

Asertividad 48%

Buscar a otros para rutas alternativas 68%

Ver los errores pasados como buenos 36%

Ver los errores como buenos de cara al futuro, 60%

Bienestar, expectativas éxito, locus control