

JAC-XII, Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo

[RIMA] Recerca i Innovació en
Metodologies d'Aprenentatge

Grupo de Interés en
Aprendizaje Cooperativo



EDUCAR CON LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DESDE EL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

M. Ortells Roca y T. Segarra Arnau
Dpto. de Educación, UJI (Castellón)
mortells@uji.es

RESUMEN

Aprender a trabajar cooperativamente es una competencia clave de entre las que debe adquirir el alumnado que se forma para ser maestro o maestra. En los grados de Maestro/a de Ed. Infantil y de Ed. Primaria de la UJI, el profesorado de la asignatura de Historia de la Educación Contemporánea, atendiendo a las recomendaciones del Área de Teoría e Historia de la Educación, planifica los productos que deben realizar los y las estudiantes como evidencias de sus aprendizajes ajustándose a principios de aprendizaje cooperativo. La totalidad de los productos que el profesorado evalúa -6- contemplan aspectos cooperativos de extraordinaria relevancia. Ningún alumno o alumna puede llevarlos a cabo con suficiencia sin contar con el apoyo, cooperación, supervisión y consenso del resto de los miembros de su grupo de trabajo/investigación. Este artículo pasa revista a los diferentes productos elaborados como evidencias de aprendizaje y se resaltan en cada uno los aspectos y/o momentos en donde la exigencia de trabajo cooperativo es fundamental.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje cooperativo, análisis de textos, debates, grupos de investigación, historias de vida, índices, pósteres.

INTRODUCCIÓN

La asignatura de “Historia de la Educación”, de primer curso de los Grados de Maestro/a de Educación Primaria y Maestro/a de Educación Infantil, de la UJI, tiene como objeto de estudio las ideas y las estructuras educativas que se han ido desarrollando a lo largo de las diversas etapas del devenir histórico durante los siglos XIX y XX.

Mediante el enfoque del aprendizaje cooperativo intentamos que el alumnado logre competencias en aspectos tales como su autonomía en los

JORNADA INNOVACIÓN DOCENTE – RIMA 2012

5-6 Julio 2012, UPF

~ 46 ~



procesos de investigación o el ensanchamiento de su campo de visión en el ámbito de la historia de la educación.

Una de las herramientas decisivas para conseguir estos objetivos es la asignación de roles, aplicados éstos a la técnica de *Grupos de Investigación* en el contexto del aprendizaje cooperativo. La técnica de los Grupos de Investigación se diferencia del clásico “trabajo en grupo” porque crea interdependencia positiva: cada alumno debe responsabilizarse de sus acciones ante los demás miembros del grupo. Al mismo tiempo, potencia la interacción entre los alumnos y facilita la autoevaluación por parte de los propios grupos [1].

Por “rol” entendemos aquí la tarea básica que se asigna a cada alumno en el seno del grupo. Como si fuesen piezas de un engranaje, el desarrollo adecuado de cada rol es imprescindible para un buen funcionamiento del mismo. Los roles hacen posible que el grupo lleve a cabo de manera adecuada las actividades académicas que se le asignan, así como que sus miembros desarrollen habilidades sociales. Entre estas habilidades cabe destacar la resolución de conflictos, el respeto de las opiniones de los compañeros, la necesidad de llevar a la práctica la negociación y consenso de las opciones del grupo, la responsabilidad ante los demás y el aprovechamiento eficiente del tiempo. Los roles son rotativos, de modo que todos los componentes de un grupo aprenden y deben ser capaces de llevar a la práctica cualquiera de las tareas asignadas. De este modo se desarrollan competencias y destrezas que contribuyen al funcionamiento correcto del grupo, evitándose así relaciones de dependencia. Dicha rotación implica, por otra parte, un importante esfuerzo para el alumnado, pues debe hacer cosas que no dominaba previamente, o dejar de hacer otras que sí eran de su agrado.

DESARROLLO

A lo largo del cuatrimestre en que se desarrolla la asignatura se estudian tres tradiciones pedagógicas: *Escuela Nueva*, *Pedagogía de la Libertad* (tanto en sus orientaciones “libertaria” como “humanista”) y *Pedagogía Crítica*. Al mismo tiempo, el curso se segmenta en tres períodos. En el primero de ellos los grupos escogen entre el análisis de la Escuela Nueva o la Pedagogía de la Libertad. En el segundo período, todos los grupos analizan la Pedagogía Crítica y, finalmente, en el tercero, se desarrollan diversos productos que ejercen la función de evidencias de aprendizaje relacionadas con contenidos adquiridos en los períodos anteriores.

Durante la primera semana del cuatrimestre se constituyen estos grupos, formados por cinco estudiantes, que se distribuyen de manera equitativa,



siguiendo las indicaciones del profesorado, entre las dos corrientes pedagógicas. Para que haya una mayor variedad de trabajos, miradas y resultados, se opta por subdividir la tradición de la Escuela Nueva entre autores *hombres* (“*Grandes autores*”) y autoras *mujeres* (“*Mirada desde el género*”). A su vez, la Pedagogía de la Libertad si divide, como hemos anticipado, entre los autores de la sub-corriente *libertaria* y los de la sub-corriente *humanista*.

Los roles que asumen los miembros de cada grupo son los de *portavoz*, *relator/a-secretario/a*, *internauta*, *avisador/a*, y *gestor/a del tiempo*. La distribución de los roles, así como la rotación de los mismos, queda reflejada en las actas de trabajo en grupo que el relator o la relatora redactan tras cada reunión del grupo.

RESULTADOS

Productos de aprendizaje

En cada período se generan diversos productos de aprendizaje en función de los objetivos y del propio desarrollo en el aprendizaje del alumnado. De este modo, si en los primeros dos períodos los productos son el análisis de fragmentos de texto y la confección de índices, en el tercero se elaboran otros productos a partir de los resultados obtenidos en los anteriores.

A lo largo de todos los períodos, con el fin de realizar una revisión del trabajo parcial realizado, cada grupo debe mantener, como mínimo, una reunión de 20 minutos de duración con el profesorado. De este modo se van elaborando los diversos *productos de aprendizaje* a lo largo del cuatrimestre.

1. Producto: Comentario individual sobre cuestiones básicas y análisis de fragmentos (períodos 1º y 2º)

A pesar de ser un trabajo individual, este producto de aprendizaje es básico para llevar a cabo los que le seguirán. Dentro de cada corriente pedagógica, se proponen varias lecturas de textos originales de los autores o autoras propias de cada tradición. Cada miembro del grupo deberá escoger una lectura diferente y, a partir de la misma, responder a una serie de cuestiones educativas básicas: “*qué es educar*”, “*por qué educar*”, “*para qué educar*”, “*quién y a quién se educa*”, “*en qué cuestiones hay que educar*” y “*cómo hay que educar*”.

Estas preguntas tienen la finalidad, sobre todo, de convertirse en “*guías de lectura*”. Mientras lee el libro y buscando la mayor comprensión del mismo, el alumnado debe escrutar en el texto las respuestas a cada una de las seis



cuestiones. De cada una de ellas se podrán encontrar una o varias respuestas (por *respuestas* entendemos citas o fragmentos del texto sobre las que el alumnado deberá realizar un trabajo de selección, análisis hermenéutico y comentario). Este trabajo se remite a través del Aula Virtual y comenta con el profesorado por medio de las fichas individuales de lectura. Hay que tener en cuenta que la respuesta a cada pregunta no siempre se encuentra de manera claramente explícita en las lecturas y, a menudo, solo es posible responder coherentemente si la comprensión del texto es plenamente correcta.

Los comentarios de las fichas individuales han de abordar, en primer lugar, los “antecedentes”. Es decir: cómo el autor o la autora, por una situación contextual propia, o sociopolítica, o a causa de un razonamiento ideológico, ha llegado a la enunciación de la idea que aparece reflejada en la cita. En segundo lugar deben referirse a “consecuentes”, es decir, las realizaciones educativas concretas que se derivan de la idea enunciada: a qué nuevos razonamientos derivó o qué construcciones teóricas, metodológicas y didácticas –o incluso físico–materiales– provocó.

MODEL EXPLICATIU DE FITXA DE TREBALL INDIVIDUAL (ANÀLISI DE FRAGMENTS) HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ 2011/12	
1. SELECCIÓ DE FRAGMENTS: (selecciona 4 fragments de la lectura que estan fets en aquest període. Cada fragment ha de respondre a una de les 4 preguntes).	
Alumne/a:.....	Blot:.....
Assignatura:.....	Grup Treball:.....
Autor (Cognom, Nom):.....	Any publicació:.....
Títol llibre:.....	
Ciutat publicació:.....	Editorial:.....
Cita n'º 1 .Pregunta:.....	
"....."	
Autor (Cognom):.....	Any:..... Pàg:.....
Cita n'º 2 .Pregunta:.....	
"....."	
Autor (Cognom):.....	Any:..... Pàg:.....
Cita n'º 3 .Pregunta:.....	
"....."	
Autor (Cognom):.....	Any:..... Pàg:.....
Cita n'º 4 .Pregunta:.....	
"....."	
Autor (Cognom):.....	Any:..... Pàg:.....
Cita n'º 5 .Pregunta:.....	
"....."	
Autor (Cognom):.....	Any:..... Pàg:.....
Cita n'º 6 .Pregunta:.....	
"....."	
Autor (Cognom):.....	Any:..... Pàg:.....
DEFENSA DE LA SELECCIÓ DE FRAGMENTS: (En aquest apartat has de realitzar una defensa de la selecció de les 4 fragments que has escollit com ha representatiu de la teua lectura. Cal que dones raons -per què?- que justifiquen la teua elecció, per què eixos fragments en concret i no uns altres?, quina relació existeix entre ells?, fins a quin punt són representatiu del pensament de l'autor?, etc.).	
2. ANÀLISIS D'UN FRAGMENT	
Alumne/a:.....	Assignatura:.....
Pregunta:.....	Grup Treball:.....
Autor (Cognom, Nom):.....	Any publicació:.....
Títol llibre:.....	
Ciutat publicació:.....	Editorial:.....
Cita n'º:.....	
Autor (Cognom):.....	Any:..... Pàg:.....
Comentari d'antecedents (teòrics) (d'on penses que deriva aquesta idea, de quina imatge de persona, societat, escola, etc., a què és de guda; quines poden ser les raons que la fonamenten, etc.). Per tal de realitzar el comentari d'antecedents en el sentit que diem cal: 1. Assegurar-se la correcta comprensió del text mitjançant a diccionari i incloure-los recollint-los en aquest apartat (no repetir el que ja diu l'autor). 2. Detallar i emprar el context de justificació de la idea exposada: a. Context de lectura: què vol dir l'autor quan fa eixa afirmació? (explicar-ho amb pensaments de l'autor que s'extrauen, no del fragment, sinó del llibre o text on està aborada la cita). b. Fonaments de l'autor: en quines idees es basa l'autor per a poder fer l'afirmació que sintetitza el fragment (de quin concepte de persona parteix per poder afirmar el que diu?, de quin concepte d'escola, de societat, etc.). c. Relacions aquesta idea amb altres autors o moviments (opcional): altres autors opinen sobre aquesta idea? Què penses? d. Opinió personal: quina és la teua opinió? Argumenta la teua resposta.	
Comentari de conseqüències (pràctics) (on penses que ens condueix aquest pensament, quin imaginari d'escola, de nostre o de persona, etc. podem recórrer a partir d'ell, quines poden ser les seves conseqüències educatives, quina vinculació té amb la teua pràctica, etc.). Si jo accepto l'afirmació recollida al text: a. ¿En quines coses es veu afectada o modificada la pràctica educativa convencional? b. ¿Quin és el compromís que comporta respecte de la meua visió i pràctica educatives? c. ¿Podries explicar una pràctica d'aula que fora exemplificadora de l'anàlisi realitzat en els antecedents? (explicar l'exemple comporta descriure la pràctica i explicar de manera argumentada per quines raons és clarificadora de les creences teòriques explicitades a l'apartat anterior), etc.	
Copieu i utilitzeu la fitxa de la pàgina següent. Aquesta sols és EXPLICATIVA!!!	

Modelo explicativo de la Ficha de Trabajo Individual (Análisis de fragmentos) con las orientaciones para que el alumnado lleve a cabo el comentario

Tras la revisión y corrección en los plenarios de algunas de las citas que de forma voluntaria se presentan para tal finalidad, el alumnado deberá subir al



espacio correspondiente del Aula Virtual para su valoración por parte del profesorado las seis mejores citas.

El trabajo cooperativo en este producto consiste en que las correcciones de tipo ortográfico, sintáctico, estilístico, semántico o de contenido teórico que necesita el texto, serán llevadas a cabo por al menos un revisor –y preferiblemente, dos- del resto de los miembros del equipo. A su vez, cada miembro del grupo actuará como revisor de al menos uno, por período, de los trabajos del resto de sus compañero/as de grupo. Mediante esta revisión se persigue, además de una evidente mejora en la calidad del texto remitido, una mayor difusión de los contenidos esenciales de los textos trabajados. Por otra parte, pragmáticamente, la exigencia de ser revisado conlleva un más estricto cumplimiento del calendario de entregas.

2. Producto: *Índices* (períodos 1º y 2º)

La base para la realización de los índices es la puesta en común, análisis, debate y síntesis, dentro del grupo, del trabajo individual que el alumnado ha llevado a cabo. Éste es el fundamento cooperativo del trabajo que, a continuación, referimos, pues los análisis textuales que se llevan a cabo han de dar acceso a un discurso y un lenguaje educativo que deberán compartir todos los miembros del grupo. El resultado de este discurso es la elaboración cooperativa de un guión, o índice, o mapa conceptual que recoja, a partir de la síntesis razonada de las diversas respuestas a las cuestiones, los rasgos más importantes y relevantes de cada corriente educativa estudiada. El grupo presenta su índice acompañado de las referencias bibliográficas fundamentales para su elaboración.

El índice, guión o mapa debe basarse en las citas analizadas, comentadas y, especialmente, contrastadas y/o completadas con las de los compañeros. Este proceso lo denominamos “fase de triangulación”. A través de esta dinámica se obliga a todos los miembros del grupo a cumplir con determinadas tareas: el trabajo individual, y la lectura, análisis y comprensión de los textos básicos de la asignatura.

Además de los libros básicos de la asignatura, el alumnado puede utilizar para la elaboración del índice fuentes de información complementarias o alternativas, siempre y cuando se haga una correcta citación de las mismas. Todas estas tareas deben adecuarse a los criterios expresados en la rúbrica relativa al Trabajo de Grupo [2].

JAC-XII, Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo

Grupo de Interés en Aprendizaje Cooperativo

[RIMA] Recerca i Innovació en Metodologies d'Aprenentatge



Rúbrica d'avaluació del treball de grup (índex)					
GRUP:		PREGUNTA:			
ÍTEMS	0-4 FLUIX	4-6 NORMAL	6-8 BO	8-10 EXCEL·LENT	PUNTS
Justificació	Sense argumentació o amb una defensa pèssima de l'estructura triada pel grup	Argumentació justa. Pot donar una mica més de si i donar una visió més de conjunt	Argumentació correcta. Dona tant una visió de conjunt com detalla els apartats.	Argumentació solta, estimulant i claficadora. Ordenada. Detalla i explica la proposta en la seva globalitat	25%
Estructura	Sense estructura clara o totalment desorientada. Sense jerarquia ni densitat (quantitat d'apartats <u>sub</u> -apartats, etc.).	Estructura senzilla però adequada per organitzar i defensar la proposta del grup, podria millorar la categorització o la definició dels apartats bàsics. Proposta de jerarquització insuficient. Baixa densitat.	Estructura correcta que dona una idea clara dels apartats. Categorització adequada (no es repeteixen apartats). Jerarquia elaborada i densitat adequada.	Estructura interessant i suggerent. Bona categorització i aprofundiment en la definició dels apartats. Jerarquia ben armada i densitat alta.	25%
Documentació	No adient i insuficient i/o no pertinent per a la ubicació escollida (apartat, sub-apartat, etc.). Tècnicament mal resolta, incompleta, sense referències bibliogràfiques.	Parcialment adient, justeta i amb problemes de pertinència (molt rebuscada, difusa, etc.) per a la ubicació escollida (apartat, sub-apartat, etc.). Tècnicament complex alguns requisits però no tots.	Adient, suficient i pertinent per a la ubicació escollida (apartat, sub-apartat, etc.). Tècnicament ben resolta.	Adient, suggerent, pertinent i original per a la ubicació escollida (apartat, sub-apartat, etc.). Amplia i enriqueix la proposta treballada. Tècnicament ben resolta.	25%
Conclusions	Generals: sense estructura. No es centra en el tema treballat ni valora la seva incidència educativa. Cita escollida: no té cap rellevància especial respecte de la qüestió treballada. Pobre anàlisi de la mateixa (veure apartats antecedents i conseqüents de la "rúbrica d'avaluació treball individual (cites)")	Generals: estructura fluixa tirant a justa. Es centra tangencialment en el tema treballat i entra poc/ajustat a valorar la seva incidència educativa. Cita escollida: té baixa/justa rellevància respecte de la qüestió treballada. Anàlisi feble de la mateixa (veure apartats antecedents i conseqüents de la "rúbrica d'avaluació treball individual (cites)")	Generals: bona estructura. Es centra en el tema treballat i valora la seva incidència educativa. Cita escollida: té suficient rellevància respecte de la qüestió treballada. Bona anàlisi de la mateixa (veure apartats antecedents i conseqüents de la "rúbrica d'avaluació treball individual (cites)")	Generals: Bona i creativa estructura (certa densitat). Es centra en el tema treballat, obri camps de reflexió i anàlisi, i reflecteix de manera suggerent la seva incidència educativa. Cita escollida: Molt rellevant respecte de la qüestió treballada. Estimulant anàlisi de la mateixa (veure apartats antecedents i conseqüents de la "rúbrica d'avaluació treball individual (cites)")	25%
Avaluació global de l'índex: L'avaluació de l'índex (exposició oral) serà entre zero i deu.					

Rúbrica para la evaluación del Trabajo de Grupo (Índice)

El guión o mapa que los grupos cuelgan en el apartado correspondiente del Aula Virtual contiene, además de los textos analizados por los miembros del grupo, dos formatos: en la primera de ellas –breve-, aparecen en formato “esquema” los apartados, secciones, epígrafes y conceptos que el grupo considera definitorios de la tradición estudiada; en la segunda –documentada o extendida-, los términos o expresiones aparecen acompañados por la cita o citas que apoyan su presencia en el índice.

Un primer borrador del índice–guión se lleva a la tutoría correspondiente – asignada mediante el *planificador de reuniones* del Aula Virtual. En esta tutoría grupal, el grupo presenta al profesorado el índice elaborado colectivamente, acompañado de las referencias bibliográficas fundamentales para su elaboración. Este guión condensa la primera comprensión del grupo sobre la tradición objeto de estudio. En la tutoría se establecen las modificaciones y sugerencias pertinentes para orientar su proceso de mejora. En caso de poder mantener una segunda reunión se presenta el índice o el mapa conceptual mejorado.

Por último, en una sesión plenaria de todo el grupo–clase, los grupos comparten su trabajo, mediante una exposición, con el resto del alumnado. La estructura de esta exposición es la siguiente:

- Presentación argumentada y justificativa de la estructura del índice o mapa. Debe incluir un resumen de las conclusiones del grupo sobre la tradición analizada, y la valoración de uno de los fragmentos escogidos.



- Los grupos siguientes, después de exponer la parte genérica de su índice o mapa, cuando pasan a detallar alguno de sus aspectos, no pueden repetir aquellos ya tratados por otros grupos.

Cada exposición es analizada críticamente, siguiendo la rúbrica de evaluación correspondiente, por otro grupo, el cual debe realizar un breve comentario. De este modo se ofrecen evaluaciones formativas por parte de los grupos. A lo largo de la asignatura todos los grupos llevan a cabo, como mínimo, una exposición y una evaluación crítica en sesión plenaria.

3. Producto: *Pósteres* (período 3º)

Los grupos se basan en el trabajo realizado con los índices para la elaboración de dos pósteres, uno por cada corriente que han escogido trabajar en los bloques anteriores. Los pósteres sintetizan de forma gráfica (a partir de mapas conceptuales, cuadros de texto e imágenes), las ideas principales de los índices elaborados.

En su construcción hay que tener en cuenta lo siguiente:

“...el póster constituye una alternativa a la comunicación oral muy interesante que permite presentar estudios, proyectos o experiencias idénticas a las que podrían presentarse como comunicación oral y que además ofrece la posibilidad de presentar aquellos estudios, etc. que, debido a limitaciones de tiempo o a causa de su temática, de su formato o porque van dirigidos a una audiencia muy específica dentro del congreso, tienen en la presentación en forma de póster el medio ideal de comunicación.

Posibilita la transmisión concisa, clara y permanente (mientras dura la reunión o congreso) de su contenido, sin la fugacidad que impone una comunicación oral. De esta manera, puede ser analizado con detenimiento por los asistentes a una velocidad que se ajuste a sus capacidades e intereses y posibilita el objetivo último de toda comunicación en un congreso: la transmisión de un mensaje por parte del autor y su captación por parte de los demás. Además, la posibilidad de entablar una comunicación directa con el autor o autores del póster permite el comentario de su contenido, la discusión ordenada, sosegada y tranquila, el intercambio de opiniones, etc. de una manera que difícilmente puede conseguirse en el contexto de una sesión (muchas veces maratoniana) de comunicaciones orales. [3]

JAC-XII, Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo

Grupo de Interés en
Aprendizaje Cooperativo

[RIMA] Recerca i Innovació en
Metodologies d'Aprenentatge



Ejemplos de pósters realizados por los alumnos

La exposición de los pósters en el aula-clase permite que estén disponibles para su revisión por parte del profesor y del resto de grupos. De este modo se hace posible el aprendizaje cooperativo de nuevas estrategias insospechadas para el alumnado, pero utilizados con destreza por otros grupos. Este componente de construcción de aprendizajes a través de la tarea del grupo es el aspecto clave del producto “pósters”.

La estructura del resumen del póster es la misma que la de las comunicaciones orales, y debe incluir el mayor número posible de los siguientes apartados:

- Identificación: Título, Autor(es), Centro (s).
- Introducción, justificación y objetivos del póster.
- Metodología (materiales y métodos).
- Resultados: datos (hechos, ideas, propuestas).
- Conclusiones
- Fuentes documentales utilizadas

En cuanto a las dimensiones del mismo, se recomienda al alumnado el recurso al formato DIN A0 (118 x 84 cm) –o aproximado. Por otro lado, se informa al alumnado, mediante los criterios reflejados en una rúbrica de evaluación de los siguientes aspectos:

- El póster ha de entenderse *per se* (para entenderlo no hace falta recurrir a otras fuentes).

JAC-XII, Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo



- Debe contener los puntos esenciales del trabajo, estudio, experiencia, tópico,...
- Debe tener una extensión limitada.
- Debe ser claro y breve, exacto y conciso; han de utilizarse frases cortas, seleccionar las palabras más adecuadas y tener el máximo cuidado en el lenguaje.
- Hay que pensar que, en definitiva, se trata de un resumen, de un “artículo en pequeño” de nuestro índice.

4. Producto: *Debates* (período 3º)

El debate es una actividad que permite que, a través de la implementación de habilidades de comunicación oral, se realice una aproximación al análisis documental–argumentativo de realidades educativas conflictivas donde aparecen dos o más puntos de vista contrarios o confrontados.

Para llevarlo a cabo, los diferentes grupos se reparten entre cuatro corrientes pedagógicas vistas (de forma directa o indirecta) a lo largo del curso. Estas corrientes son la *Escuela Nueva*, la *Pedagogía de la Libertad*, la *Pedagogía Crítica* y, de forma más o menos implícita, la *Educación Tradicional*. Cada grupo recopila información del punto en controversia que debe defender, y prepara la posterior exposición y debate en clase. La moderación de los debates es llevada a cabo por grupos voluntarios que reciben un pequeño incremento en su nota final.

Durante el debate entre grupos, el resto de la clase participa como espectador crítico. Al mismo tiempo, hay dos grupos que, junto al profesorado, evalúan el debate.

Con este producto se pretende que el alumnado se aproxime al análisis de realidades conflictivas vistas desde puntos de vista, si no siempre contrarios, sí divergentes. Al mismo tiempo permite conocer las diferentes opiniones litigantes, y se lleva a cabo un análisis crítico, como grupo–clase, de la controversia. También se ejercitan en el uso del lenguaje altamente formalizado.

JAC-XII, Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo

[RIMA] Recerca i Innovació en
Metodologies d'Aprenentatge

Grupo de Interés en
Aprendizaje Cooperativo



Producto: Debates entre grupos

Los temas propuestos son actuales y dan pie al conflicto:

1. *“Esfuerzo, disciplina, trabajo, autoridad vs una educación en libertad”*
2. *“El aprendizaje cooperativo en el aula, ¿para qué?”*
3. *“Educar en autonomía. Educar para moverse en el mundo vs instrucción curricular académica”*
4. *“Cómo atendemos la diversidad del alumnado: con el método / con la libre elección / con la participación y el diálogo”*
5. *“Escuela selectiva vs escuela inclusiva: ¿escuela exigente vs escuela comprensiva?”*
6. *“La escuela... nueva / libre / crítica / tradicional ¿provoca fracaso escolar?”*
7. *“El talento/la inteligencia ¿se aprovecha o se traiciona?, ¿se tiene o no se tiene?, ¿“se llega” o no? ¿Hay educación sin talento?”*
8. *“El dominio de lo cognitivo (¿qué sabes?, ¿qué sabes hacer?) frente al dominio afectivo (¿qué sientes?, ¿cómo te sientes?) ¿Qué hay que educar primero?”*

Los equipos participantes son puntuados por el profesorado y por dos grupos que actúan como evaluadores de los participantes, y la nota se ajusta a la rúbrica correspondiente. En el caso del equipo moderador, este designa al apuntador, pero no al portavoz.

Las tareas del grupo moderador, además de adquirir información suficiente sobre el tema son las siguientes:

JORNADA INNOVACIÓN DOCENTE – RIMA 2012

5-6 Julio 2012, UPF

~ 55 ~

JAC-XII, Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo



1. Reunirse, con al menos 24 horas de anterioridad al debate, con los equipos participantes para pactar los turnos (orden, duración) y líneas generales del debate, idioma del mismo, etc.,....
2. Apertura: introducción del tema, enfoque, presentando una contextualización mínima (2 minutos).
3. Organizar el hilo de la discusión.
4. Hacer respetar el orden pactado de las intervenciones.
5. Tener preguntas preparadas con la finalidad de ahorrar silencios incómodos o pérdidas de tiempo.
6. Hacer respetar las convenciones: uso de un lenguaje adecuado (argumentativo y formalizado), cumplimiento de los turnos de intervención.
7. Controlar los tiempos de las intervenciones.
8. Cierre: elaboración de una síntesis de los argumentos y extracción de conclusiones.

El énfasis cooperativo se pone, en este producto, en la recopilación de documentación (citas, noticias, artículos de prensa, datos, gráficas,... relacionadas con el tema a debatir), en la construcción cooperativa de la línea argumentativa básica, en el “entrenamiento” –mediante ensayos- del o de la portavoz, y en el apoyo durante el debate. Este último aspecto, el apoyo, permite los “apuntes” (llamadas de atención respecto temas emergentes, aportación de documentación “de urgencia”, elaboración así mismo urgente de conclusiones) a través de notitas al portavoz, pero exige el absoluto silencio y respeto a la formalidad del debate.

Finalmente, la tarea que se le plantea al grupo-clase es mantener una actitud atenta y respetuosa con los participantes, recoger las principales opiniones e informaciones planteadas sobre el tópico debatido.

5. Producto: *Historias de vida* (período 3º)

Las *historias de vida* son investigaciones narrativas que generan un discurso en el que son los acontecimientos los que se relacionan a través de un argumento [4]. Para Goodson, las historias de vida son “el relato de la vida de un individuo situándolo en un contexto histórico” [5]. En el ámbito educativo la historia oral acerca la historia al estudiantado y presenta un

JAC-XII, Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo



elevado interés pedagógico, ya que en las conversaciones que mantienen con los sujetos narradores se muestra tal como es la realidad educativa de la época vivida por los propios protagonistas.

Las historias de vida de los docentes jubilados ayudan a nuestro alumnado a comprender parte de la Historia no escrita –o escrita solo en parte-, a descubrir estrategias didácticas y situaciones educativas significativas dentro de un medio escolar temporalmente acotado, y los capacita para acercarlos a la realidad con una actitud abierta e indagadora. Así mismo, destaca la importancia de la recuperación del patrimonio histórico–educativo, favorece la indagación y el análisis del alumnado para que sea consciente del importante papel que ejercieron los maestros y las maestras en la educación de la sociedad, se valora la tarea formativa que desde la humildad y el anonimato han desarrollado los y las docentes en edad de jubilación, y se posibilita una base de datos de maestros jubilados que contribuyeron con su labor docente a transmitir su buen hacer.

La vertiente cooperativa de este producto se concreta:

- la búsqueda del o de la protagonista de su historia,
- la elaboración compartida del guión de entrevista (a partir de un documento de orientaciones proporcionado por el profesorado),
- la implementación de la propia entrevista (aunque no exige la presencia de los 5 miembros del grupo),
- su grabación en vídeo digital,
- la selección de contenido relevante,
- la edición en vídeo,
- la transcripción en un documento escrito (en formato .pdf), y
- la elaboración de conclusiones (en las que se debe incluir una mínima contextualización histórico–pedagógica).

Es evidente que no todas las actividades que demanda este producto exigen la presencia simultánea de todos los miembros del grupo; sin embargo sí que requieren una excelente planificación y distribución de las tareas de manera que el peso se distribuya equitativamente, y eso, sin duda, conlleva acuerdos que deben aparecer en las actas.



6. Producto: *Actas de las sesiones de reuniones del grupo (todos los períodos)*

A lo largo de todos los períodos de la asignatura, los grupos deben “levantar acta” de todas aquellas reuniones que celebre. Para este fin se facilita, a través del Aula Virtual, una plantilla que el alumnado puede seguir. En ella, el secretario/a del grupo debe detallar los siguientes aspectos:

- Un resumen del trabajo realizado por el grupo desde la anterior reunión.
- Una distribución de tareas a realizar por cada miembro del grupo y su fecha de entrega.
- Una valoración del cumplimiento de las tareas distribuidas en la reunión anterior.
- Los acuerdos tomados en la reunión.
- Los aspectos del grupo que no funcionan así como las propuestas para su mejora.

CONCLUSIONES

Sin duda la elaboración de los productos de aprendizaje descritos en el presente artículo, los cuales constituyen las bases para la evaluación de la asimilación de los contenidos de la asignatura, tienen un grado de complejidad relevante. Más aún si tenemos en cuenta que “Historia de la Educación” es una asignatura de primer curso del Grado de Maestro/a.

Pero es esta misma ubicación –tal vez precoz- de la asignatura en el plan del Grado la que hace más perentoria la necesidad de empezar a trabajar competencias propias del aprendizaje cooperativo. Posiblemente no serviría de nada, en la formación de los futuros maestros y maestras, que se presentasen los principios y las exigencias de trabajo cooperativo en el último trimestre de la carrera. Conscientes de ello, en el área de Teoría e Historia de la Educación nos planteamos que todos y cada uno de los productos de aprendizaje exigidos al alumnado deben incluir, como componente esencial, un desarrollo cooperativo de las mismas.

Las modalidades y los niveles de participación son variables según productos, y esto se concibe como otra fuente de riqueza curricular. El desarrollo de los mismos incluyen tareas cooperativas que abarcan: desde la revisión ortográfica entre iguales hasta la edición en vídeo o elaboración de conclusiones del grupo; desde el análisis de la corrección semántica de los



comentarios o la comprensión de contenidos por parte de compañeros y compañeras, hasta el diseño de un póster que se evaluará con criterios que incluyen tanto el contenido como la creatividad; desde la elaboración compartida de esquemas a partir de textos generadores hasta la definición conjunta de las bases de la línea argumentativa que orientarán un debate; desde la búsqueda de un protagonista para una indagación histórica y la construcción de una entrevista hasta la redacción verídica y consensuada de un acta de reunión del grupo.

Consideramos, pues, que nuestra línea docente, por lo que respecta al fomento de las habilidades cooperativas, promueve un amplio y rico abanico de posibilidades.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] GARCÍA, R.; TRAYER, J. A. i CANDELA, I.: *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS. 2001
- [2] CONDE, A. y POZUELO, F.: *Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. Investigación en la Escuela*, 63, pp 77-90. 2007
- [3] ECOURBAN.ORG: *El póster: una forma de presentación eficaz en un congreso de Jóvenes científicos*. <http://www.ecourban.org/downloads/tutorialposterdefinitivo.pdf> [recuperado el 10-06-2010]
- [4] POLKINGHORNE, D. E.: *Narrative configuration in qualitative analysis*. *Qualitative Studies in education*, Vol. 8, N. 1, 5-23. 1995
- [5] GOODSON, I. F.: *Studying Teachers' lives. An emergent Field of Inquiry*. En I. F. Goodson (ed.), *Studying Teachers' lives*. Routledge, London, 1-17. 1992