



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 27 – FEBRERO DE 2010

El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria como medio para el aprendizaje.

AUTORÍA JESÚS GONZÁLEZ MARTÍNEZ
TEMÁTICA APRENDIZAJE COOPERATIVO
ETAPA PRIMARIA

Resumen

En este artículo intentare responder a una serie de cuestiones que pueden ayudar a comprender mejor la importancia del aprendizaje cooperativo. Intentaré hacer una descripción sencilla que aclare los fundamentos en los que se inscribe este tipo de aprendizaje.

Palabras clave

APRENDIZAJE COOPERATIVO

1. Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje cooperativo

En este artículo intentare responder a una serie de cuestiones que pueden ayudar a comprender mejor la importancia del aprendizaje cooperativo. Para hacerlo me basaré en reflexiones realizadas a partir de investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo que han tenido lugar fundamentalmente en la década de los ochenta y que, últimamente, han aumentado. Intentaré hacer una descripción sencilla de las conclusiones de dichas investigaciones que aclare los fundamentos en los que se inscribe este tipo de aprendizaje. Veamos algunas preguntas relevantes en este campo, que ayudaran a la comprensión del artículo como pueden ser: ¿Cómo se aprende en grupos cooperativos desde competencias diferentes? Aprender con otros cooperando, pero ¿realmente aprendemos mejor? o, planteado de otro modo, ¿la estructura del aprendizaje cooperativo ayuda y favorece el aprendizaje? ¿Basta poner juntos a un grupo de alumnos/as o hay que hacer algo más?, entonces ¿qué condiciones debe tener el aprendizaje para que sea cooperativo? Dentro del grupo, la diversidad de intereses, conocimientos, procedencias, etc. ¿es una realidad que soportar o un elemento necesario para el progreso de todos?, y al final... ¿qué aprenden los alumnos/as cooperando?

1.1. Estructura de las actividades

Empezaré por la primera pregunta. Cuando entramos al aula podemos adoptar (expuesto de forma esquemática) tres formas de organizar a l@s alumn@s para realizar las actividades o experiencias programadas. A estas formas de organizarlos llamaremos estructura de la actividad, a saber:

a) aprendizaje competitivo: la actividad se estructura en forma de competición. Se puede competir en tiempo, ¿quién es el que antes soluciona un ejercicio...?, en calidad ¿quién es el que mejor hace...?,



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

en cantidad ¿quien es el que más problemas resuelve...? En cualquier caso el éxito del alumno/a está unido al fracaso de los otros. «Si yo lo consigo es porque los otros no lo han conseguido», los otros se convierten en competidores y si consiguen sus objetivos es porque alguno no lo ha logrado.

b) aprendizaje individualizado: la estructura de la actividad en el aprendizaje individualizado, como su propio nombre indica, es individual. Los alumnos/ as realizan las actividades que se proponen y cada uno funciona como punto de referencia para sí mismo. Los criterios de progreso son personales y están basados en el rendimiento propio. Se está con otros pero no se trabaja con ellos. Obviamente la organización del aula que mejor favorece este tipo de aprendizaje es la de alumnos con sus mesas colocadas en fila uno detrás del otro. Interesa esta forma de colocarlos para reducir al máximo la posibilidad de que se molesten unos a otros en su trabajo.

c) aprendizaje cooperativo: hablamos de estructura de aprendizaje cooperativo cuando se organizan tareas en las que la cooperación es la condición para realizarlas. Son tareas de aprendizaje que no se pueden realizar si no es colaborando entre l@s compañer@s. No se puede tener éxito si l@s compañer@s no lo tienen. Se liga el éxito propio al éxito del resto. Los tres tipos de estructura de aprendizaje descritos son modelos que ejemplifican formas de organizar las actividades de enseñanza/aprendizaje en el aula. Pero, no todas las actividades responden a una sola estructura, ni lo hacen de forma tan clara como la que se ha explicado. Ello no quita para que puedan valorarse según el modelo (competitivo, individualizado o cooperativo) que prioritariamente desarrollan. Todas ellas están pensadas para posibilitar un mejor aprendizaje en l@s alum@s. Son estructuras que adoptan las actividades de enseñanza/ aprendizaje para que los alumnos/as aprendan más y mejor.

1.2. Conflicto cognitivo y cooperación

Ello me lleva a recordar brevemente la forma en que se aprende. Como sabemos, aprender implica relacionar aquello que se conoce con aquello que se desconoce. Lo que se desconoce no se puede desconocer completamente, «lo nuevo» no puede ser totalmente nuevo tiene que haber «algo» en el sujeto, o mejor, en la estructura cognoscitiva del sujeto, que lo reconozca en parte pero que, en otra parte, no esté de acuerdo o entre en colisión para que movilice al sujeto en la búsqueda del equilibrio, en el aprender. Se tiene que dar un conflicto entre «lo que se sabe» y lo que se propone «como nuevo». Es lo que se llama conflicto cognitivo y está considerado como condición sin la cual no se produce verdadero aprendizaje, «no se construyen nuevos conocimientos». Se puede aprender de forma mecánica o memorística pero, en este caso, más que aprender estaríamos hablando de reproducir. Para poder reproducir sin aprender la práctica pedagógica más efectiva sería la repetición: a mayor número de veces que se repita, mayor probabilidad de recordarlo, pero si se deja de repetir, de practicar la repetición, el recuerdo se extingue, se olvida ese contenido. De acuerdo a esa importancia del conflicto cognitivo para construir aprendizajes podremos entender mejor la estructura del aprendizaje cooperativo. El organizar las actividades de forma que l@s alumnos/as cooperen para solucionar la tarea posibilita el que esos procesos descritos en el párrafo anterior (esa colisión entre lo que se sabe, los conocimientos previos que se tienen y lo nuevo) se compartan en el seno del grupo cuando sus componentes explican o defienden sus puntos de vista, propuestas de solución, hipótesis, etc.

El conflicto socio-cognitivo

Se puede explicar el proceso como de la siguiente manera: Se propone una tarea para resolver en grupo. Ante la información manejada se produce un contraste con esa parte de información que tiene



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 27 – FEBRERO DE 2010

cada sujeto (lo que sabe) y aquello que le falta (lo que desconoce) provocándose el conflicto aludido. Todos estos conflictos cognitivos se ponen en evidencia en el grupo y también las propuestas o tentativas de solución (en las experiencias presentadas en la segunda fase, esta suma de conflictos se evidencia claramente) pasando de ser un conflicto cognitivo –individual– a ser un conflicto socio-cognitivo –grupal–. Pero para que exista conflicto en el grupo debe darse un nivel de competencia diferente, debe darse un nivel de heterogeneidad, diversidad o como queramos llamarle, ya que de lo contrario, si es un grupo muy homogéneo en relación a la tarea probablemente tampoco se darán propuestas diferentes, de un nivel de elaboración distinto para que exijan a los que las proponen justificarlas ante sus compañeros. Estoy respondiendo a una de las preguntas que planteé al principio, si no hay competencias diferentes ese conflicto, con todo lo que supone de uso posterior de estrategias para resolverlo, no aparecerá. Por otra parte todo esto posibilita que se desarrollen habilidades comunicativas (respeto de turnos, escuchar, entender, preguntar...) para hacer posible el trabajo en grupo. Asimismo, en el curso del trabajo en grupo aparecen diferentes roles o papeles entre sus miembros (en las experiencias didácticas de la segunda parte se muestran estos roles asociados a la resolución de la tarea).

La reflexión sobre los procesos

El planteamiento de conflictos y las formas de resolución que se proponen, proporcionan valiosas oportunidades para reflexionar sobre los procesos que tienen lugar ya que en la discusión que se desencadena, los alumnos/as tienen que justificarse mutuamente los pasos a dar para llegar a acordar entre ellos el camino a seguir, tienen que hablar necesariamente sobre cómo van a resolver la tarea. Este aspecto normalmente resulta muy difícil de tratar cuando las actividades se realizan individualmente pues los alumnos/as no se fijan más que en el resultado. Todo esto contribuye notablemente a la adquisición de la autonomía en l@s alumn@s pues, progresivamente, se van acostumbrando a resolver las dudas entre ell@s, sin solicitar de forma inmediata la intervención del maestro/a. Pero, para que todo este proceso tenga lugar, y centrarnos en otra de las preguntas planteadas al principio, no basta con poner juntos a un grupo de alumn@s, ni mandar actividades que pudieran realizarse individualmente. Hay que proponer tareas (más adelante se desarrollará esto) para cuya resolución la colaboración sea un requisito indispensable.

1.3. Requisitos para que se produzca aprendizaje en la cooperación

L@s alumnos/as tienen que representarse la tarea a realizar y compartir entre tod@s el mismo objetivo, deben ser conscientes desde el principio del tipo de cooperación que esa tarea exige y deben tener un reflejo claro de las ventajas de haber realizado la tarea en grupo (siempre se plantea un contraste entre lo que se proponían hacer y aprender y lo que se ha conseguido al final). Si no se consigue que l@s alumnos/as perciban estas ventajas será difícil que valoren la cooperación como condición necesaria para aprender. Asimismo no puedo olvidar algo que en algunas ocasiones no se tiene en cuenta al organizar actividades cooperativas y es que el éxito del trabajo del grupo debe descansar en que todos y cada uno de los alumnos y alumnas del grupo aprendan, de que todos tengan éxito. Para ello es necesario que exista una clara responsabilidad individual que puede traducirse en un trabajo previo o en una responsabilidad específica (los especialistas de la actividad...). Pero... ¿al final l@s alumn@s aprenden más con esta forma de trabajar? Esto es lo que importa pues, en definitiva, es el objetivo que tod@s perseguimos. ¿Cuándo estamos convencidos de que sabemos algo?, sin duda alguna cuando somos capaces de explicarlo a otros y conseguimos que nos entiendan.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 27 – FEBRERO DE 2010

Es entonces cuando estamos convencidos de que lo hemos aprendido. En la cooperación dentro del grupo se producen (como ya se ha explicado anteriormente) multitud de ocasiones en las que unos explican a otros posibles formas de hacer la tarea y soluciones que se pueden dar, se valoran esos planes analizando ventajas e inconvenientes, se controla la situación y se recuerdan los acuerdos tomados, los pasos que faltan por dar; se intentan superar los conflictos que aparecen...y es necesario que «todos» se hagan entender para que la actividad progrese y se pueda resolver. Aparte de esto en la cooperación entre iguales el que explica o ayuda a otro a resolver un problema tiene más posibilidades de hacerse entender que el «adulto/ maestr@» puesto que él ha pasado hace «menos tiempo» por la misma dificultad que el/la compañer@ tiene y por eso puede «entender mejor» sus dificultades. Además, en la cooperación que se crea para resolver el problema cada alumno/a del grupo puede observar gran variedad de estrategias, procedimientos, habilidades y técnicas que los otros utilizan para intentar resolver dicho problema. Todo eso se traduce en modelos que pueden servir para uno mismo y que, sin duda, enriquecen sus capacidades. Asimismo, a diferencia de la situación tradicional en la que el profesor/a es el único experto, en estas experiencias cooperativas se comparte ese «ser experto», pues, siempre, cada uno de los alumnos/as al dividirse en partes la tarea a realizar, se convierte en «experto» de esa parte sin la cual el resto del grupo no puede solucionar satisfactoriamente su cometido.

1.4. Qué aprenden los alumnos y las alumnas.

Al final ¿qué es lo que l@s alumn@s aprenden cooperando? que era la última pregunta planteada. Resumiendo y sin tener en cuenta aquellos aprendizajes específicos del área correspondiente, destacaría lo siguiente:

a) Aprendiendo con otros aprendemos de los ejemplos que nos proporcionan al resolver las tareas. El otro funciona como referencia. Dos alumnos o alumnas juntos resolviendo un problema o realizando una tarea simultáneamente crean una situación en la que se ayuda a que cada alumno/a observe lo que el otro está haciendo. Esto proporciona a uno mismo observaciones sobre lo que hace o puede hacer a través de su compañer@. Permite también que regulen mejor sus propias actuaciones tomando como modelo las del compañero o compañera, valorando la distancia que le separa de esas actuaciones y rectificando, corrigiendo o descartando las propias.

b) Ante un mismo problema aparecen puntos de vista diferentes. Intercambiar ideas, defender el punto de vista propio, argumentarlo, reconsiderarlo tras oír las razones dadas por el compañero/a, ser capaz de exponer ideas con argumentos y de forma coherente, ser capaz de entender las del compañero y rectificar las propias, llegar a acuerdos, contemplar varios puntos de vista, etc., son habilidades que se desarrollan cuando se ponen varias personas a cooperar para solucionar algo. Habilidades comunicativas y sociales que siempre estarán presentes en situaciones cooperativas y que desarrollarán tanto capacidades cognitivas relativas a la comprensión y expresión orales como capacidades que tienen que ver con las relaciones de grupo.

c) Para funcionar en grupo se distribuyen tareas, papeles o responsabilidades.

En las actividades con estructura cooperativa se reparten las diferentes tareas con lo cual la carga cognitiva se distribuye entre tod@s l@s compañer@s. Esto también provoca que la carga de dificultad se haga menor y posibilite que tod@s l@s alumn@s puedan superar sus obstáculos y consecuentemente, mejoren la motivación y auto-estima, consecuentemente. Uno realiza las acciones previstas, otro las valora, otro registra lo que se hace, hay uno que lee a otro... Son responsabilidades



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 27 – FEBRERO DE 2010

que se reparten y que, si se intercambian, si l@s alumnos/as van rotando por ellas, facilitan el que un@s se pongan en el lugar de otr@s (ya han pasado por esa responsabilidad), saben que lo que uno hace está directamente relacionado con lo que hace el otro (uno explica, el otro escucha, uno lee y el otro escribe, uno escribe y el otro corrige...). En general, son situaciones que favorecen la toma de conciencia y la auto-regulación de los aprendizajes, recursos necesarios para que una persona pueda ser autónoma en su aprendizaje.

d) Para resolver la tarea es necesario interactuar. Una actividad con estructura cooperativa exige que los alumnos y alumnas establezcan una serie de relaciones e interactúen para llegar a una construcción conjunta. Esto implica que se auto-regulen a través de la comunicación llegando a compartir significados, hipótesis y planteamientos nuevos, a ajustar sus actuaciones, a explorar y adentrarse en todos los puntos de vista, y a elaborar conjuntamente las posibles soluciones. El compartir y las habilidades implicadas en ello permite que se desarrollen aspectos afectivos, actitudinales y motivacionales, tan importantes para el aprendizaje. En una organización cooperativa cada alumn@ se siente miembro del grupo, se da cuenta de que puede ayudar (tiene una responsabilidad identificada) y puede ser ayudado, es consciente de que tiene que tomar en consideración las propuestas de l@s compañer@s si quiere que la suya se tenga en cuenta y, así, avanzar en la resolución de la tarea. Además el éxito o fracaso depende de todos los miembros del grupo con lo cual es algo más manejable que en situación individual en la que el único responsable es uno mismo. Cuando un maestro/a decide qué tipo de actividades harán l@s alumnos/as, el grado de autonomía que tendrán para decidir qué hacer en clase y la forma en que va a reconocer cuando los/as alumn@s consiguen resolver/hacer las actividades, está optando por una estructura de aprendizaje. Pueden darse estructuras de aprendizaje competitivas, individualistas o cooperativas. Para realizar actividades cooperativas es necesario una tarea adecuada y una responsabilidad individual clara. El aprendizaje cooperativo ofrece mayores posibilidades para aprender debido a las oportunidades que proporciona de explicar y razonar los diferentes puntos de vista de los alumnos/as y por la capacidad que tienen los/as alumnos/as para entender las dificultades de los/as compañeros/as. Cooperando se aprende a resolver problemas pero también se aprende a relacionarse y se desarrollan habilidades sociales. La cooperación en grupo favorece la adquisición de autonomía para aprender.

2. Qué es y qué no es el aprendizaje cooperativo

«Cooperar para aprender» es la base del aprendizaje cooperativo pero podría añadir «para aprender más y mejor». Ese es el reto y ese es el fundamento de esta estructura de aprendizaje. Pero para poder intentarlo deberemos reflexionar sobre qué condiciones debe reunir el aprendizaje para que sea cooperativo y a la vez responder a todas esas dudas que surgen y que a continuación presento:

Aprender cooperando pero, ¿cómo enseñar a un grupo de alumn@s heterogéneos en capacidad, rendimiento, intereses, motivaciones, culturas...? Si se da esa diversidad, ¿se puede trabajar en grupo y mantener la atención que cada uno/a necesita para progresar? y, por lo tanto, ¿se puede conseguir que tod@s aprendan?, ¿estamos proporcionando la calidad educativa que tod@s necesitan para aprender?

Y, para conseguirlo, ¿es necesario estructurar las actividades para aprender cooperativamente?, ¿basta con hacer actividades cooperativas o hay que construir escenarios cooperativos?, ¿cómo se organiza una clase para que funcione cooperativamente? Si hay que estructurar las actividades para



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

que se trabaje en grupo, ¿no habrá que construir, también, la idea de grupo en los alumnos y alumnas? Como ya se ha apuntado en el apartado anterior se coopera y se aprende si hay una tarea que realizar en grupo y supone necesariamente una mejora frente a hacerla de forma individual. En definitiva cuando se programa una tarea para que se aprenda cooperativamente, debemos estar totalmente convencidos de la pertinencia para hacerla en grupo, de que es una tarea especialmente relevante para cooperar y, en consecuencia, se puedan identificar claramente aquellos momentos en los que se da la cooperación. Será en esos momentos de «cooperación» en los que se haga conscientes a los alumnos/as de sus «ventajas/ ganancias/rentabilidad» (ver momentos de puesta en común de las biografías, preparación de responsabilidades en la experiencia de la construcción del juego...). Esto nos introduce en la pregunta de cómo enseñar a alumnos diferentes. De forma muy clara puedo contestar resaltando tres aspectos que deben primar a la hora de desarrollar/aplicar en clase esta estructura de aprendizaje:

a) El maestro/a como mediador

- El maestro o maestra se relaciona con los alumnos y alumnas a través de la actividad/tarea/experiencia que presenta para realizar. Es un «mediador», puede ser alguien a quien se le pregunte algo, una fuente de consulta, pero «nunca» la única. Interviene directamente cuando observa que se pone en peligro la colaboración, alguna pareja se atasca y no pueden seguir cooperando. Observación/intervención van unidas necesariamente pues es a través de la experiencia/tarea como se detecta esa necesidad de intervenir. En las experiencias propuestas en la segunda parte, se destacan estos momentos de intervención del profesor/a para garantizar la cooperación en el grupo.

b) Carácter abierto de las actividades

- Las actividades propuestas deben ser abiertas, no pueden solucionarse de una sola forma. No son ejercicios cerrados en los que sólo hay una respuesta posible. L@s alumn@s se tienen que preguntar cómo lo van a hacer, dónde se van a informar, qué pasos van a dar, etc. pero no saben cuál va a ser el resultado ni tampoco el/la maestro/a lo sabe. Esto permite a tod@s participar desde aquel nivel en el que se encuentran.

c) Trabajo individual previo al trabajo en grupo

- Enlazado con lo anterior, para garantizar el progreso de tod@s, siempre deberá haber (en la forma que la experiencia lo permita y lo haga relevante) un trabajo individual previo. Si queremos que tod@s avancen éste es un requisito básico. Ese trabajo individual, esa tarea previa, será el punto de partida y permitirá la participación de tod@s en la tarea colectiva. Muchas veces en las aulas, el trabajo en grupo fracasa por la inexistencia de este trabajo previo. Si conseguimos respetar estas tres condiciones las preguntas siguientes se van respondiendo por sí solas. El trabajo individual permite el progreso de todos pues es el punto de partida a partir del cual cooperar. Es sobre ese punto de partida sobre el que se tiene en cuenta el trabajo de todos/as y cada uno/a. Con lo cual se evalúa progreso pero no un nivel homogéneo para todos, no todos tienen que llegar hasta un punto determinado sino que deben progresar significativamente desde su punto de partida y, deben además, ser conscientes de ello. El ser conscientes de su progreso les permitirá valorar la cooperación con sus compañeros/as, el trabajo en grupo, como una herramienta que les permite/facilita ese progreso. Entonces el/la maestro/a ¿puede atender a tod@s, si tienen niveles diferentes, para garantizar su progreso? Como se recoge en las tres condiciones aludidas, la intervención del maestr@ más importante en esta estructura de



**INNOVACIÓN
Y
EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS**

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

aprendizaje cooperativo se sitúa en el diseño y puesta en práctica de la experiencia. Se relaciona con los alumnos/as a través de la actividad/experiencia o tarea. Mientras alumnos y alumnos están en acción, resolviendo lo que se les propone el/la maestro/a tiene más «posibilidades» de observar, de detectar momentos de «atasco», situaciones en las que la «cooperación» peligra. Esto es lo que le permite atender a tod@s dependiendo de sus necesidades, necesidades que no se saben «a priori» sino que se detectan, se valoran, en el curso de la actividad de los/as alumnos/as cooperando. Todo lo anterior requiere preparar minuciosamente, planificar con detalle las actividades o experiencias a realizar. No basta con poner «juntos» a un grupo de alumnos y alumnas para que cooperen. Todos sabemos el tiempo que se pierde cuando la razón por la que un grupo de personas se junta no está clara. Es necesario que la tarea esté cuidadosamente seleccionada, se garantice el trabajo individual y se marquen los momentos de «cooperación». En la segunda parte podemos observar cómo no son muchos esos momentos de cooperación (normalmente dos en grupo pequeño/pareja y otros tantos en grupo-clase) pero deben estar convenientemente elegidos y ser necesarios para continuar la tarea. También se necesita «saber» qué observar para poder intervenir si alguna de las situaciones descritas en el párrafo anterior se dan. Por tanto, no se aprende a cooperar para aprender más y mejor, sólo cooperando, sino resolviendo problemas juntos y, para ello, las experiencias que lo hagan posible deberán estar bien seleccionadas y ser apropiadas. Y, por último, no basta con programar experiencias cooperativas sino que la clase debe estar, también, preparada para poder cooperar. Un aula, con las mesas rigurosamente separadas, en la que todos tienen su material celosamente guardado en su carpeta, sin material de consulta al alcance de tod@s, con una lista de ejercicios para hacer individualmente después de haber escuchado la exposición/ explicación del maestr@ no es un escenario de los más apropiados para introducir actividades con una estructura de aprendizaje cooperativo. Deberá ser una clase que permita variar sin problema la ubicación de mesas y sillas, en la que haya rico y variado material común y, por lo tanto, sea necesario que existan responsables de su uso y cuidado, una clase en la que se observe también elementos decorativos (plantas, pinturas, murales...) que reflejen una estructura de grupo-clase. Todo grupo tiene elementos que lo identifican como tal y también el grupo-clase debe tenerlos, puede ser la forma en que decoran la clase, o también, celebraciones, fiestas, actividades que, de alguna forma, configuran «esa cultura de grupo-clase». Si está todo decidido, o el que decide únicamente es el/la maestr@, si el responsable del cuidado y organización de la clase y de las actividades a realizar también es el/la maestr@; será muy difícil, por no decir imposible, conseguir que los alumnos y alumnas construyan o den sentido a la cooperación. En el mejor de los casos cooperar quedará relegado a momentos muy aislados pero que no configuran la vida cotidiana, el aprender cotidiano del aula. En definitiva, el escenario donde se coopera debe estar de acuerdo con la cooperación que se propone en las actividades o experiencias. Además, para cooperar, para trabajar en grupo, es necesario desarrollar una serie de habilidades que lo hagan posible. Deben desarrollarse habilidades tales como el saber escuchar, respetar el turno, entender y aceptar opiniones de los otros, saber preguntar, saber discrepar (exponer una opinión diferente de manera adecuada). Para ello, es muy conveniente que en las experiencias educativas de tipo cooperativo estos procedimientos o habilidades comunicativas, estén claramente identificados y puedan ser trabajados de manera habitual.

Los principios básicos, a modo de resumen, de la cooperación para aprender son:
«Realizar con otros una tarea que no se puede realizar individualmente»



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 27 – FEBRERO DE 2010

El maestro o la maestra es un/a mediador/a que:

- Planifica la actividad.
- Interviene según lo que observa.
- Propone actividades, experiencias o tareas abiertas.
- Garantiza un trabajo individual previo al trabajo en grupo.

El alumno y la alumna es protagonista:

- Sabe cual es su punto de partida.
- Es consciente de su progreso.
- Identifica la ayuda del grupo en su mejora.

La clase es el escenario:

- Donde tiene lugar el aprendizaje cooperativo.
- Proporciona tareas para cooperar.
- Muestra los resultados de la cooperación.

El grupo cooperativo:

- Resuelve la tarea.
- Condiciona el éxito individual al éxito del grupo.
- Facilita el aprendizaje de todos sus miembros.

Para ello

Estas son algunas de las preguntas que pueden surgir al programar las experiencias de la segunda parte.

¿Debe intervenir en la formación del grupo?

En primer lugar, debe considerarse la conveniencia o no de intervenir en la formación de grupos. Tradicionalmente en un sector del profesorado se ha pensado y, se sigue pensando que aquellos grupos formados espontáneamente permiten un mejor trabajo, favorecen la comunicación fluida y sus componentes se identifican rápidamente con la tarea. Esto puede ser cierto pero hay ocasiones en las que no lo es tanto. El maestro o maestra debe intervenir en la formación del grupo siempre que lo estime conveniente para garantizar la colaboración adecuada entre sus miembros. Situaciones como que algún alumno/a quede excluido de la elección realizada por sus compañeros/as, o que solamente quieran trabajar juntos «los más amigos», los «más competentes» en la tarea y rechacen a los que no lo son tanto, etc. pueden darse habitualmente y, en todas ellas, las capacidades que nos planteamos desarrollar con esta estructura de aprendizaje quedan seriamente comprometidas. No sólo estamos trabajando capacidades de tipo cognitivo sino también de relación en grupo, inserción social o equilibrio personal. Deberá ser, pues, el tipo de tarea la que marque el criterio para agrupar a l@s alumn@s.

3. Cómo se organizan experiencias educativas que tengan estructuras cooperativas.

A la hora de llevar a la práctica experiencias que se fundamentan en estructuras cooperativas, debe tenerse claros algunos puntos de carácter práctico que pueden condicionar el éxito de dicha experiencia educativa. Conviene estar atentos a cuestiones como las siguientes:

- ¿Hay que intervenir en la formación de grupos o hay que dejar que se formen a elección de los alumnos/as?
- ¿Cómo se forman los grupos, con qué alumnos?



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

- ¿Cuántos alumnos pueden ser los ideales para trabajar en grupo?
- ¿Cómo se organizan actividades que respondan a estructuras de aprendizaje cooperativo?

Los integrantes de los grupos serán de procedencias culturales diversas; los grupos para hacer los juegos deberán tener un grado de competencia diferente y no existirá una norma general válida para todas las situaciones en las que haya que agruparlos, etc.

¿Conviene hacer grupos homogéneos o heterogéneos?

El tipo de alumnos/as también preocupa a la hora de formar los grupos. ¿Deberán ser grupos con un mismo nivel de competencia o con niveles diferentes? Esta es la cuestión clave. Recordando lo que se explicaba anteriormente, para la resolución de la tarea el conflicto que se plantee en el grupo es una herramienta fundamental. Para que exista este conflicto, el nivel en el grupo debe ser ligeramente heterogéneo, los alumnos y alumnas deben poseer niveles de competencia «ligeramente» diferentes. Esta deberá ser la orientación que debe presidir a la hora de decidir el tipo de alumn@s: niveles de competencia ligeramente diferentes, ni muy alejados entre sí, de forma que cualquier entendimiento sea imposible, ni tampoco totalmente homogéneas pues entonces el conflicto no aparece. En cualquier caso el profesor o profesora deberá contribuir, a partir de la observación que del grupo haga, a que el conflicto aparezca y sea posible la colaboración entre los más y los menos competentes para la resolución de la tarea.

¿Cuántos alumn@s forman un grupo?

Por lo general no hay una sola respuesta, depende del tipo de tarea que se proponga. Parece más indicado que, sobre todo en el primer ciclo, la cooperación se organice en parejas, pudiendo, en el segundo y tercer ciclo, trabajar en tríos o en grupos de cuatro. En estos primeros ciclos el papel del maestro/a será más directivo, deberá intervenir más en la tarea y, conforme el alumno/a progresa su intervención se hará menos necesaria. Un indicador claro de que el trabajo en grupo funciona adecuadamente es la menor necesidad de la intervención del profesor o profesora.

¿Debe haber distribución de roles y papeles en el grupo?

Conviene también reflexionar sobre la necesidad de que en la cooperación del grupo todos y cada uno de los alumnos tengan diversas responsabilidades o roten por diferentes papeles. Debe evitarse que un alumno/a sea siempre el que escuche y el otro el que hable, uno el tutor y el otro el tutorizado, uno el que ayuda y el otro el que se deja ayudar puesto que, si ocurre eso, estaremos determinando posiciones muy marcadas y muy poco flexibles para las relaciones en otro tipo de grupos. Debemos elegir tareas que permitan a todos recoger información, explicarla, pedir aclaraciones, responder a aclaraciones, presentar el resultado de algo, revisar el trabajo del otro, valorar y opinar sobre las revisiones que el otro hace, etc. para que todos puedan ponerlas en práctica. A esto último, hay que añadir también, la necesidad no sólo de cambiar las tareas dentro del grupo sino también los grupos mismos. Es muy importante que los grupos no sean los mismos durante todo el curso. Con frecuencia, se crean unos papeles muy estereotipados dentro del grupo y, aunque varíen las responsabilidades dentro del mismo, es muy difícil que el grupo los cambie. Siempre hay uno que intenta controlar, otro que se inhibe más, otro que hace el gracioso y aquél que pone pegas para todo. Una vez que se marcan esos papeles es difícil, si no es mediante el cambio de grupos, que los/as alumnos/as se «liberen» de ellos. Por ello, el cambio de grupos cada vez que se plantean tareas cobra el sentido y la importancia que tiene el no marcar estos papeles tan rígidos y estereotipados. Para finalizar intentaré explicar cómo se organizan actividades con estructuras de aprendizaje cooperativo. Recalcar que la



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 27 – FEBRERO DE 2010

importancia de la cooperación radica en el proceso mismo pues es en dicho proceso donde tienen lugar los procedimientos, estrategias y modelos de solución a los que se ha aludido anteriormente. Si queremos organizar este tipo de actividades deberemos seguir los siguientes pasos:

1.º Se deberá especificar los objetivos académicos ¿qué vamos a aprender? y los objetivos de la tarea ¿qué vamos a hacer juntos?. En estos objetivos deben estar muy claros no sólo los de tipo cognitivo, los que tienen que ver con el conocer, sino también los que tienen que ver con la colaboración. No es una tarea fácil pero es imprescindible que estos objetivos sean compartidos por el grupo de alumnos/as ya que de lo contrario no le verán sentido a la colaboración propuesta (ya ha sido explicado anteriormente).

2.º Se decide el tamaño de los grupos y se asignan los miembros a sus grupos respectivos (ya he presentado antes los criterios).

3.º Se organiza el aula para que facilite la cooperación y se explica la tarea teniendo especial cuidado en que queden claramente definidos el tipo de cooperación y los papeles que tiene cada miembro del grupo en las diferentes fases. En este momento es especialmente importante dejar muy clara la responsabilidad individual y la grupal, y qué sentido tiene el cooperar. A continuación describo algunas técnicas cooperativas que pueden ilustrar todo esto:

a) Rompecabezas: El tipo de tarea es preparar un tema o realizar un proyecto concreto en grupo (por ejemplo estudio de la zona para valorar la incidencia de una fábrica). Se presenta el tema o proyecto de trabajo al grupo y se reparte el tema en partes (pueden corresponder con cada uno de los puntos del guión: impacto ambiental, rentabilidad del producto, condiciones laborales...). Cada miembro del grupo se responsabiliza de una parte y se reúne con otros miembros de los otros grupos que tienen el mismo cometido o parte que él. A este segundo grupo se le denomina el grupo de «especialistas» o «expertos» y su tarea consiste en realizar esa tarea o parte del proyecto (se organizan grupos de expertos de condiciones laborales, rentabilidad del producto...). Al final el primer grupo se vuelve a reunir y se realiza el trabajo con la aportación de todas y cada una de las partes/alumnos (todos los miembros del grupo han estado en su correspondiente grupo de especialistas y aportan la información que han trabajado: impacto medioambiental, valor del producto, condiciones laborales.... El maestro/a decide la forma en que se presenta dicho trabajo al resto de la clase o la valoración que se realiza (valoración del grupo clase de la exposición realizada, trabajo individual para comprobar lo que se ha aprendido...).

b) Grupos de investigación: Se propone una experiencia o tema de trabajo (por ejemplo hacer un taller de cuentos). Se organizan grupos y se eligen sub-temas por grupos (cuentos que tengan que ver con animales, con hadas, con magos, con gigantes). Cada grupo se propone una meta concreta (conseguir cuatro cuentos sobre el tema y contarlo al resto) y unos procedimientos para conseguirla (preguntar en casa, en la biblioteca, leer el cuento varias veces, escenificarlo y aprenderlo). Se desarrollan los procedimientos elegidos y se obtiene la información concreta. Se analiza y se prepara para ser expuesta al grupo (todos deben exponerlo). Es presentada al grupo-clase que evalúa el mismo (qué les ha parecido el cuento y la representación del mismo).

c) Equipos de aprendizaje por divisiones: La tarea de esta técnica consiste en preparar a los miembros del grupo para preparar exámenes individuales (en la clase de 6º de Primaria el examen de Matemáticas). Para ello se organizan «divisiones» con los resultados obtenidos en el examen anterior o según niveles de competencia (un grupo con los que sacaron menos de cinco, otro con los que sacaron



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

entre cinco y siete y otro con los que sacaron más de siete). El/la maestro/a organiza grupos de entrenamiento con alumnos (tres o cuatro) de diferente nivel siendo su cometido el conseguir que todos y cada uno de los miembros del grupo mejore su nota inicial (el maestro/a organiza los grupos de manera que en cada grupo hay uno que tiene un cuatro, otro un seis y otro un siete y medio). Después de varias sesiones de entrenamiento deberán conseguir mejorar el examen anterior. Para ello se les vuelve a hacer otro examen y para que cada alum@ mejore su nota en el grupo de entrenamiento todos los alumnos/as lo habrán conseguido. De lo contrario se mantiene la misma nota. Acabado el entrenamiento se les pasa otro examen de Matemáticas. Si todos los del grupo en el que se han entrenado consiguen mejorar la nota del examen se les sube «x» puntos la nota de Matemáticas.

4.º Finalmente se deberá decidir el tipo de reconocimiento a dar a la tarea realizada teniendo en cuenta que, ese reconocimiento debe valorar siempre, de manera explícita la colaboración como requisito para resolver dicha tarea. En el apartado siguiente se explica la forma de valorar experiencias de aprendizaje con estructura cooperativa.

A modo de síntesis se puede destacar lo siguiente:

Según la tarea de aprendizaje propuesta y lo que se quiera conseguir, el maestro/a deberá intervenir más o menos en la formación de los grupos.

El nivel de competencia entre los alumnos que formen el grupo será ligeramente heterogéneo: ni muy alejados pues no se entenderán, ni homogéneos totalmente pues no aparecerá conflicto y será difícil aprender.

El número de alum@s para formar grupos depende del nivel de competencia para trabajar en grupo. Es conveniente empezar con grupos de dos/tres personas. Al final de la etapa pueden contemplarse grupos de cuatro/cinco alum@s.

En la cooperación grupal el alumno/a debe rotar por diferentes papeles o responsabilidades y cambiar de grupo

A la hora de organizar actividades con estructuras de aprendizaje cooperativo deberemos fijar objetivos claros, decidir el tipo de grupos, organizar el aula adecuadamente, escoger el tipo de tarea (técnica cooperativa correspondiente) y decidir la forma de reconocerla/valorarla.

4. Forma de evaluar experiencias didácticas con estructuras cooperativas.

Finalmente, estas experiencias hay que valorarlas/evaluarlas en coherencia con el análisis de capacidades realizado al principio. No podemos quedarnos sólo en aspectos metodológicos puesto que el aprendizaje en grupo posibilita el desarrollo de capacidades que de lo contrario se quedarían sin desarrollar. Por lo tanto es conveniente reconocerlas específicamente y lograr que los alumnos/as también lo hagan. Conviene aclarar también que esta estructura de aprendizaje basada en la cooperación no basta para que se produzca aprendizaje; por sí sola no se consigue que el alumno o alumna aprenda pero sí facilita que este aprendizaje se produzca. Teniendo en cuenta todo esto hay reflexiones que surgen cuando nos planteamos el problema de cómo evaluar: ¿se evalúa lo mismo para todos los alumnos del grupo?, ¿cómo se hace consciente al alumno/a del progreso que ha experimentado y del papel que en dicho proceso ha jugado la colaboración con el grupo?, en definitiva ¿cómo valorar el trabajo en grupo? y ¿qué observar en los grupos cooperativos? Son muchos los aspectos a valorar en este modelo de aprendizaje pero voy a centrarme fundamentalmente en tres:



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

a) La situación de colaboración: La tarea propuesta, ¿ha sido adecuada para el grupo?, ¿ha conseguido el grupo abordarla y realizarla?, ¿ha creado conflictos, interrogantes que han motivado a todos los miembros del grupo en su resolución? ¿ha permitido que los alumn@s colaboren? Los papeles que cada miembro del grupo debía desempeñar, ¿han estado suficientemente claros? En definitiva se debe valorar la propuesta didáctica en sí misma pero, sobre todo, desde su pertinencia para la colaboración. Es necesario que el profesor o profesora tenga muy claros los momentos en los que se debe producir colaboración para resolver la tarea y, si los papeles asignados a cada alumno, para los cuales han debido de tener un tiempo de preparación individual, se desarrollan adecuadamente.

b) Las habilidades de cooperación implicadas en la tarea (estructura de cooperación):

Saber explicar, escuchar, exponer una duda, respetar el orden, opinar sobre lo que el compañero realiza, dar orientaciones para mejorar, ponerse en el lugar del otro, etc. son habilidades de cooperación que deben estar reconocidas también en la evaluación del trabajo. Cuando se compruebe que el alumno/a tiene dificultades en alguna de ellas y sean un obstáculo o impedimento para la colaboración dentro del grupo, el maestro/a deberá plantearse situaciones específicas para trabajarlas.

c) Los resultados individuales. Siempre se parte de un nivel inicial del sujeto. El alumno/a es consciente de su nivel de competencia porque siempre ha habido una tarea individual previa que le ha enfrentado con lo que sabía. En los momentos de cooperación se recoge explícitamente las aportaciones de l@s compañer@s con el objetivo de identificar el valor de la ayuda.

a) La técnica que se puede utilizar es el uso de cuestionarios individuales que suele ser a veces una buena forma para hacer consciente al alumno/a de sus progresos, aunque también pueden realizarse de forma grupal con ayuda del maestro/ a. En definitiva se trata de que el alumno o alumna sepa cuál es el nivel del principio: qué se yo sobre..., qué he conseguido saber y en qué me han ayudado los compañeros/as. En la evaluación del nivel de l@s alumn@s, individualmente, la referencia será su punto de partida y, nunca, elementos o normas externas. Se valora progreso y no niveles estándar, iguales para tod@s. Al final el alumno/a deberá entender que el éxito del trabajo del grupo descansa en el hecho y necesidad de que todos los miembros del grupo aprendan y colaboren para que ello ocurra. Por último, sabemos que una de las metas fundamentales del aprendizaje es conseguir que una persona sepa aprender de forma autónoma, no necesite de un experto, tutor o maestro/a que le ayude. Las ocasiones que en situaciones de aprendizaje cooperativo se dan para regular la actividad del otro, justificar lo que se hace y lo que se dice, informar sobre cómo se han recogido datos, muestras, etc.. proporcionan elementos relacionados con el cómo aprender.

Habitualmente, en situación individual, una persona no tiene necesidad de justificar lo que hace pues no hay conflictos sobre el cómo hacerlo, no hay otra persona a la que le parezca mejor utilizar otro camino, no hay, por tanto, necesidad de decidirse por la forma de solucionarlo. Esta situación no se da en grupo. Si el nivel de competencia entre los miembros del grupo es «adecuadamente diverso » estos conflictos se producen y, consecuentemente, también la necesidad de solucionarlos. Por lo tanto, en la medida en que el alumno/a consiga competencia para aprender en grupo y el profesor/a vaya cediéndole la responsabilidad tanto en la decisión sobre qué actividades como la forma de realizarlas nos acercaremos a ese objetivo que tiene que ver con la autonomía en el aprendizaje. Esto también será objeto específico de evaluación pues nos informará sobre uno de los fines básicos del aprendizaje cooperativo.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 27 – FEBRERO DE 2010

La síntesis de este apartado sería la siguiente:

¿Qué pretendemos?

- Aprender más y mejor
- Saber solucionar problemas en grupo
- Saber cómo se aprende y cuáles son los caminos más apropiados para hacerlo: AUTONOMÍA

EN EL APRENDIZAJE

¿Qué aprendemos?

- Habilidades sociales
- Contenidos propios de las áreas de aprendizaje
- Estrategias de aprendizaje: cómo aprender

¿Cómo aprendemos?

- Colaborando
- Realizando algo con sentido y significado para todos
- Reconociendo el valor del resultado de la colaboración

5. Tipo de profesor: modelo que sustenta la cooperación

Detrás de todo lo expuesto está el maestro o maestra que decide utilizar la estructura de aprendizaje cooperativo como forma de plantear las actividades de enseñanza-aprendizaje. ¿Qué le exige esto?, ¿qué papel desempeña en este modelo?, ¿cómo tiene que actuar?, ¿de qué forma tiene que ayudar a que l@s alumn@s aprendan juntos?, hay que solucionar todas estas dudas si queremos aclarar la figura del profesor. Somos conscientes de que todo cambio surge desde la reflexión y necesita tiempo para producirse. Nunca se da de la nada al todo sino que se va avanzando en sucesivos grados hasta conformar una figura que, como se ha dicho, guarde coherencia con el modelo propuesto. La descripción que a continuación se hace no debe servir para abrumar o acelerar en el profesor su necesidad de cambio. Los tres elementos básicos a la hora de responder a las preguntas formuladas, necesarios si queremos que la figura del profesor sea coherente con el tipo de aprendizaje que planteo, son los siguientes.

a) El profesor como mediador. Diseñar actividades de aprendizaje con esta estructura cooperativa exige un gran esfuerzo de preparación al maestro/a. No basta con pensar la tarea y proponerla sino que hay que valorarla desde su pertinencia para la cooperación, reflexionar sobre lo que se intenta desarrollar, organizar el material, el escenario-clase, los grupos y el papel que en cada tarea van a tener todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Todo esto puede verse facilitado si se hace en el equipo de ciclo o nivel pero, necesariamente, se tiene que producir pues, de lo contrario, no es posible que el/la maestro/a sea un mediador. Entiendo el/la maestro/a como mediador porque «media» en el aprendizaje de l@s alumn@s, «media» favoreciendo su desarrollo, «media» organizando la situación que requiere la tarea/experiencia/actividad a realizar. Se relaciona a través de esa situación con los alumnos y alumnas favoreciendo y dinamizando la colaboración. Esto es lo que nos indicará si la actividad propuesta está bien estructurada pues todos los problemas que no se han resuelto en la preparación, se multiplican en la aplicación en forma de llamadas constantes de los alumnos/as. La preparación de situaciones al principio será costosa pero, en la medida en que la práctica se produzca de manera satisfactoria, en que los alumnos y alumnas se organicen y vayan situándose en los



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 27 – FEBRERO DE 2010

requerimientos que la tarea a resolver les exige, el profesor/a irá acercándose más a esta labor de mediación.

b) El profesor como observador. Ligado con la característica anterior está la de observador. Si la situación de enseñanza-aprendizaje está bien estructurada y definida el/la maestro/a podrá quedarse en «un segundo plano» y podrá observar a l@s alumn@s interactuando entre sí, desarrollando las capacidades correspondientes en la resolución, o en su intento, del problema planteado. Podrá darse cuenta de cuáles son los problemas que los alumnos y alumnas tienen para interactuar e intervenir proporcionando la ayuda precisa. Si esta ayuda se quiere que sea contingente, que permita continuar la colaboración entre los alumnos/as y resolver con éxito la tarea, el/la maestro/a, necesariamente, deberá colocarse en ese segundo plano aludido. Si, por el contrario, esta obligado a interactuar constantemente, a responder a las dudas planteadas o recordar continuamente lo que hay que hacer, es difícil que pueda percatarse de cómo se relacionan los alumnos/as y qué ayudas necesitan. En las actividades propuestas, los alumnos y alumnas pueden perder fácilmente el hilo de lo que van haciendo. La necesidad de recapitular, recordar los acuerdos y las propuestas, es una labor que tiene que hacer el/la maestro/a pues de lo contrario los alumnos/as pierden el sentido de la experiencia en su conjunto. Para impedirlo el/la maestro/a dispone de la observación como herramienta que le informa de si los alumnos/as mantienen dicho sentido en cada tarea dentro de la secuencia de actividades.

c) El profesor como facilitador de la autonomía en el aprendizaje. Ya se ha apuntado que el logro de la educación es conseguir que el alumno/a pueda aprender solo, pueda ser autónomo en su aprendizaje. Para ello se precisa que el/la maestro/a vaya cediendo paulatinamente el control de las actividades. Realizar propuestas abiertas en las que l@s alumn@s puedan decidir qué hacer, qué caminos tomar, cómo valorar lo que hacen, etc. son estrategias que el/la maestro/a puede utilizar para favorecer ese desarrollo progresivo de la autonomía. Si el alumno/a hace lo que el/la maestro/a dice o lo que en el libro de texto se recoge, si no existen posibilidades de resolver «ese problema» de otra manera y si la valoración, siempre, está en las manos del maestro/a, tendrá más dificultades para saber por qué, para qué, cómo debe hacer y qué tal le ha salido la actividad correspondiente. Todo esto le dificultará tomar las riendas de su propio aprendizaje y le exigirá estar preguntando constantemente al maestr@ para seguir avanzando. En definitiva serán las tareas cerradas, planteadas como ejercicios (resolver un algoritmo, ejercitar una regla de ortografía, etc.) las que alejen al alumnado de la construcción de su autonomía. En cambio, tareas abiertas en las que la toma de decisiones sea relevante, facilitarán dicha autonomía y, resolverlas entre iguales, cooperando en grupo, se hará menos necesario el papel del maestro/a y se favorecerá la construcción de la autonomía en el aprendizaje. En resumen, las funciones del maestro/a son:

Como mediador

- Diseña actividades
- Organiza el material, el aula, los grupos...
- Asigna tareas Como observador
- Interviene según dificultades
- Dinamiza la cooperación
- Valora el proceso de resolución y el resultado de la cooperación

Como facilitador de la autonomía en el aprendizaje

- Cede progresivamente el control de las actividades al alumno



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

- Favorece la toma de decisiones
- Exige que los alumnos valoren el resultado y el proceso seguido

En definitiva, el docente, dado a las características de la sociedad actual, requiere que se motive adecuadamente el talento humano que hay en cada alumno/a para conseguir los objetivos pretendidos.

BIBLIOGRAFÍA

CORONEL, J.M. (1996). Condiciones organizativas y cultura profesional: Algunas líneas de investigación. En M. A. Zabalza (Coord.). Reforma educativa y organización escolar. Santiago de Compostela, Tórculo.

ESCUADERO, J. M.; LUIS, A. (Eds.) (2006). La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro.

INCE (2001) Aspectos organizativos de los centros de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento de los alumnos. Resumen informativo nº 17. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J., (1995): El currículum, una reflexión sobre la práctica: Madrid, Morata.

COLL, C. (1987): Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar. Laia. Barcelona.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades. La Muralla, Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.

ZABALA, A. (1995): La práctica educativa. Como enseñar. Grao, Barcelona.

TORRES, X. (1991): El Currículum Oculto. Madrid, Morata.

MUÑOZ SEDANO, A. Modelos de Organización escolar. Cincel. Madrid, 1989.

Autoría

Nombre y Apellidos: JESÚS GONZÁLEZ MARTÍNEZ

Centro, localidad, provincia: LUCAINENA DE LAS TORRES, ALMERÍA

E-mail: garruchete@hotmail.com