

**INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO. USANDO EL APRENDIZAJE
COOPERATIVO PARA LA PREPARACIÓN
DE OPOSICIONES**

INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO. USANDO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA PREPARACIÓN DE OPOSICIONES

Unai Torre
Javier Fernández-Río



Universidad de Oviedo



Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciador:

Unai Torre y Javier Fernández-Río (2023). *Innovación en el contexto educativo. Usando el aprendizaje cooperativo para la preparación de oposiciones*. Universidad de Oviedo.

La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente.



No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2023 Universidad de Oviedo

© Los autores

Algunos derechos reservados. Esta obra ha sido editada bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons.

Se requiere autorización expresa de los titulares de los derechos para cualquier uso no expresamente previsto en dicha licencia. La ausencia de dicha autorización puede ser constitutiva de delito y está sujeta a responsabilidad.

Consulte las condiciones de la licencia en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Edificio de Servicios - Campus de Humanidades

ISNI: 0000 0004 8513 7929

33011 Oviedo - Asturias

985 10 95 03 / 985 10 59 56

servipub@uniovi.es

www.publicaciones.uniovi.es

ISBN: 978-84-18482-68-7

ÍNDICE

1. El aprendizaje cooperativo en la práctica docente y en el aula de preparación de oposiciones	13
1.1. El aprendizaje cooperativo como modelo de trabajo en educación	14
1.2. El aprendizaje cooperativo en la preparación de las oposiciones docentes	18
2. Experiencias reales de enseñanza-aprendizaje basadas en técnicas de aprendizaje cooperativo en un aula de preparación de oposiciones	25
2.1. Técnica: Rompecabezas I o Puzzle (Aronson, 1978)	27
2.2. Técnica: Rompecabezas II (Slavin, 1995 a partir de Aronson, 1978)	31
2.3. Técnica: Uno, dos, cuatro (Pujolás, 2004)	34
2.4. Técnica: Galería de aprendizaje (Silberman, 1998)	37
2.5. Técnica: Dramatización cooperativa (Zariquiey, 2016)	39
2.6. Técnica: Collage de evaluación (Silberman, 1998)	42
2.7. Técnica: Lectura y escritura integrada cooperativa (Slavin, 1994) y folio giratorio (Kagan, 1994)	44
2.8. Técnica: Cabezas juntas numeradas (Kagan, 1994)	48
2.9. Técnica: El juego de las palabras (Pujolás, 2008 a partir de Kagan, 1994) y Twitter cooperativo (Zariquiey, 2016)	51
2.10. Técnica: Paneles de transferencia (Zariquiey, 2016 a partir de Silberman, 1998)	55
2.11. Técnica: Aligerar el ambiente (Silberman, 1998)	58
2.12. Técnica: Brindar preguntas y recibir respuestas de Silberman (1998)	60

2.13. Técnica: Intercambiar dificultades de Kagan (1994).....	62
2.14. Técnica: Mapa conceptual mudo de Ferreiro Gravié (2003)	65
3. Referencias bibliográficas	67

AGRADECIMIENTOS

Unai

A mi ama y a mi aita que tanto han aportado para que yo pudiera elegir el camino que he decidido. Quedan atrás mil sacrificios que conforman una vida todavía por seguir escribiendo. Gracias de corazón por ser mi núcleo vital para poder cumplir mis propósitos. A mi amama por todo el cariño que me ha dado siempre. A mi tía, tío y Noa por todas las anécdotas que alegran el día de cualquier persona. A Laura, mi compañera y la persona que tanto me aporta. Indudablemente, esto tiene sentido gracias a ti.

Javier

A Nuria, Nico y Ceci y al resto de familia, por el apoyo constante. A mis padres, por todos sus desvelos. A mis compañeros, por la ayuda incondicional. A mis estudiantes, por todo lo que me han enseñado. Soy lo que soy gracias a cada uno de ellos.

El presente libro se ha llevado a cabo en el marco de la convocatoria de ayudas económicas para la realización de estancias en empresas del personal docente e investigador de la Universidad de Oviedo, año 2022, en régimen de concurrencia competitiva, financiadas por el banco Santander.

Introducción

Allí estaba yo, entre la muchedumbre, dispuesto a enfrentarme a lo que sería mi primera oposición a maestro. Muchas veces he llegado a pensar qué hubiera sido de mí si no me hubiera presentado a esa primera oposición. Aquel primer aprobado me brindó la oportunidad de dar el salto a ser sustituto; de lo contrario las listas de candidatos a sustituciones e interinidades hubieran permanecido cerradas para mí. Si, digo primera porque después vino una segunda y todavía espero la tercera. Es verdad que la suerte viene acompañada de crear escenarios previos bien trabajados en los que el producto final tenga más posibilidades de obtener ese golpe de suerte de que no lo tenga. La semejanza del iceberg es totalmente cierta desde el hecho de que gran parte de nuestros méritos para conseguir algo voluminoso quedan en la sombra, mientras que el logro siempre reluce con más fuerza. Cualquier persona que haya tenido que preparar unas oposiciones sabrá de lo que hablo y que va más allá de la simple frase “estoy estudiando para las oposiciones”. Pocas veces te preparan para una batalla en la que el simple hecho de ver la afluencia de personas que aglutina ya te da vértigo. Cuando me presenté a mis primeras oposiciones era más joven y recién graduado; no obstante, tenía ganas de competir para ver lo que podía dar de mí mismo. Es común que los opositores usen diferentes estrategias para preparar el día D: desde una rutina muy marcada, hasta tomar ciertos tranquilizantes para no hipotecar el descanso las semanas previas a las pruebas. A mí simplemente me llegó el día, pero eché de menos algo más en ese proceso de preparación. Soy consciente de que muchas personas dejan de lado incluso la conciliación familiar para sacar adelante un año con la esperanza de que salga bien, pero sin la certeza de conseguir el éxito. Puede que sea esa duda o temor a “no aprobar” el que propicie más incertidumbre e individualidad a todo el año de preparación. Quizás eso fue lo que también me animó años después a ser preparador en una academia de oposiciones y querer crear un clima diferente en el aula.

El camino de las oposiciones no engloba precisamente las mejores emociones. A pesar de esto, tampoco es descartable experimentar emociones positivas incluso sin éxito. Muchas veces suele ser inseguro e injusto; otras en cambio, motivador y gratificante y en la mayoría de ellas se entremezclan. Es tal la polarización de emociones que cada aspirante vive la preparación desde un amplio abanico de sentimientos, que a menudo suelen ser contrapuestos, irracionales y totalmente entendibles. Al igual que yo cuento mis propias experiencias, la preparación de 2017 comparada con la de 2019 es totalmente diferente, teniendo como referencia el aspecto emocional. Esa disparidad es normal y lógica. Para hacer frente a estos dos años, en ambas ocasiones, me matriculé en una academia, ya que supuse que me ayudaría a optimizar las posibilidades de aprobar la oposición. Digo supuse, porque en sí fue una manera de diseñar una rutina necesaria para organizar mi estudio y estar al tanto de cualquier novedad que hubiera en el camino. Los profesores fueron compañeros fundamentales en toda la andadura y la verdad es que guardo un recuerdo inmejorable de ellos. A menudo los veía ponerse en el papel de psicólogo, coach,

instructor o incluso familiar. Creo sinceramente que es una virtud incomparable poder ofrecer todas esas facetas y que el mensaje cale en todas y cada una de ellas. Es importante congeniar y sentirse respetado y comprendido. Aquellos dos profesores, en ambos años de oposición, reunieron todo lo que necesitaba. Como ya he venido dejando entrever hasta ahora, elegí una academia bastante prestigiosa en el centro de Bilbao, de la que había recabado muy buenas opiniones. Suelen decir que del dicho al hecho hay un trecho, pero en este caso se cumplieron las expectativas con creces. La academia me propició todo lo necesario para que posteriormente yo labrara el terreno. Además, ambos profesores que tuve en 2017 y 2019, sumado a lo polifacéticos que resultaron ser, facilitaban tareas grupales como debates en gran grupo o creación de material en conjunto. En esos momentos de colaboración entre el grupo, el sentimiento de seguridad aumentaba de manera proporcional. No hablo solo desde mi punto de vista. Era la sensación que nos rodeaba a todo el grupo en aquellas tareas grupales. Seguridad. Una palabra que raramente se puede relacionar con la preparación de oposiciones y que sentirla recalca en las virtudes y el perfil del aspirante. Una persona segura y convencida de sus posibilidades está más cerca de sentir esa zona de confort para afrontar el reto, mientras que alguien que, ya sea por vivencias previas o por simplemente el desafío que suponen las oposiciones, se retrae más es más difícil que vea sus fortalezas.

Es innegable que las tareas grupales favorecen cierto soporte de apoyo para realizar lo encomendado, ya sea una exposición delante del grupo, la elaboración de un resumen de un tema teórico arduo... Esto mismo sucede en las etapas educativas formales y, en definitiva, a lo largo de toda la vida. La problemática de estructurar las dinámicas con estas bases pasa por cerciorarse de que el trabajo en grupo se realiza de manera acorde a equidad, enriquecimiento y desde el respeto. En esta línea, cabe destacar que entender las dinámicas y el “modus operandi” de trabajar de ese modo es vital para elaborar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje con estructuras cooperativas. Creo que cooperar y aprender a cooperar, como bien aparece en el libro de Francisco Zariquiey que me sirvió de guía para introducirme en este tipo de aprendizaje, debería ser un “must do it that way” en la mayoría de los contextos educativos. El aprendizaje cooperativo supone aunar un “pack” de soluciones a situaciones sociales cada vez más demandadas a nivel mundial. Dialogar, aprender a aprender y desarrollarse como individuo social son recursos que tienen que estar presentes no solo en cada aula sino en muchos ámbitos laborales y sociales.

En anteriores líneas he mencionado mi papel como preparador en una academia de oposiciones, pero todo este caldo de cultivo de lo que supone desarrollarse como persona para este nuevo siglo en base a las oportunidades y demandas que crea, lo veo también en los colegios en donde tengo la suerte de desempeñar la labor de docente. La necesidad de aprender, cooperar y convivir aparece en todas las edades con las que tengo ocasión de conocer y trabajar. Rescatando el eje temático de la preparación de las oposiciones docentes, me propuse elaborar incluir estos requisitos en las intervenciones y dinámicas que diseñé. En resumidas cuentas, la intención de lo que se explica más adelante es dar importancia a la cooperación frente al clima de individualismo que se crea

entre los aspirantes sin obviar el hecho factual de que las pruebas se realizan de manera particular. Sinceramente creo que el estrés acumulado puede verse más afectado si a lo largo del año se prioriza esa atmósfera de aislamiento y de verse uno mismo frente al desafío. Diseñar clases cooperativas supone un reto mayúsculo pero la virtud del diseño de las intervenciones consta en hilar muy fino y bien. Desde esta experiencia que a continuación se detalla de forma más académica mediante la explicación de cómo se llevaron a la práctica las diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo, opino que el trabajo de sastre se sitúa en saber confeccionar de qué manera relacionar los contenidos que se quieren trabajar y que técnica o técnicas de aprendizaje cooperativo emplear. Bajo mi punto de vista eso supone, junto a disponer el aula y que el alumnado asimile la manera de realizar las tareas con ese nuevo método, el verdadero arte del aprendizaje cooperativo. El libro que se presenta pretende mejorar las dinámicas en las academias de preparación a las oposiciones docentes. Siempre se dice que la pertenencia a un grupo es un aspecto socioafectivo fundamental en el desarrollo de cualquier individuo. Esta es una apuesta para seguir avanzando en la cooperación en contextos educativos hasta ahora desconocidos desde la innovación educativa. No obstante, siempre podrá servir de inspiración para conocer nuevas técnicas y tener referencias de cómo se llevaron a cabo estas en contexto real. Dicho de otra manera, no cerréis puertas a poder extrapolar estas técnicas a otros contextos educativos, ya sean formales o informales. El poder del aprendizaje cooperativo no se distingue únicamente por su aplicación en la educación, sino es útil y rico en otros tantos ámbitos de la vida como pueden ser laborales y sociales.

Capítulo 1. El aprendizaje cooperativo en la práctica docente y en el aula de preparación de oposiciones

1.1. El aprendizaje cooperativo como modelo de trabajo en educación

1.1.1. Introducción

Ya en 1969, Piaget considera que la cooperación entre niños y niñas es tan importante como la intervención de los adultos; es la más adecuada para favorecer el intercambio de ideas, la discusión, las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva; conduce a poner en práctica los principios que rigen una conducta y no sólo a una sumisión exterior.

Hasta hace pocos años, el trabajo en grupo era considerado como un elemento que distorsionaba el clima del aula (distrayía al alumnado y por lo tanto había que evitarlo), o se empleaba para cambiar sólo durante un momento la dinámica de la clase o para el tratamiento de contenidos considerados como poco relevantes para la marcha de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Solé, 1997). En oposición a estas ideas, para Coll (1990) la visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza sitúa en los procesos de interacción entre alumnos y alumnas, la clave que explica su aprendizaje y desarrollo personal; el aprendizaje, aunque es una construcción personal, se adquiere en un contexto interpersonal inseparable de las ayudas que recibe, de los retos que se le plantean, de las directivas que se le ofrecen, de las correcciones que se le facilitan; las interacciones con el docente y con los compañeros y las compañeras en el marco de una tarea obligan a confrontar puntos de vista distintos y facilitan la demanda y el ofrecimiento de ayuda.

Para Martí (1997) al considerar la interacción entre iguales como un proceso esencial en la construcción del conocimiento se ha descartado la noción de que para aprender es indispensable seguir las instrucciones de una persona más competente, o la idea de que una interacción entre iguales puede ser divertida, pero nunca formadora y necesaria para lograr nuevas adquisiciones de conocimientos. En la interacción entre alumnos y alumnas tienen lugar procesos cognitivos, sociales y afectivos, y son diferentes de los que surgen en una interacción adulto-niño: en este caso se crea una relación basada en la imposición de un punto de vista, mientras que en algunas formas colaborativas de la interacción entre iguales es posible la reciprocidad y una mayor libertad para expresar puntos de vista diferentes; de los compañeros y las compañeras se pueden sacar acciones y procedimientos para resolver la tarea, actitudes, formas de abordar el problema o emociones.

No obstante todo lo dicho anteriormente, Solé (1997) indica que no basta que los alumnos estén juntos realizando unas determinadas tareas para que se establezcan las adecuadas relaciones que potencien su aprendizaje y desarrollo personal, es necesaria una metodología adecuada y precisa; y como indica Cazden (1991) quizás lo que la mayor parte de las veces hayamos conseguido los docentes es simplemente socializar las sillas y las mesas, pero no el aprendizaje en sí mismo. Para Yoder (1993) cuando se diseñan bien, las experiencias de grupo pueden contribuir al conocimiento, autoestima y el enriquecimiento de individuos según van logrando realizar las tareas de grupo y consiguen los

objetivos grupales; incluso es muy posible para un grupo alcanzar más que la suma de las contribuciones de sus miembros individuales.

Los beneficios psico y socioafectivos derivados de la participación colectiva en la realización de una tarea incidirán en el refuerzo del aprendizaje de valores como la tolerancia, el respeto, la cooperación o la solidaridad. Las actividades deben promover que el alumnado tome y se responsabilice de sus propias decisiones; que participe en la toma de decisiones colectivas, asumiendo sus consecuencias; que valore los beneficios derivados del trabajo conjunto, y que adquiera recursos y estrategias para aplicarlos en la resolución de problemas de distinto tipo.

1.1.2. Conceptos básicos

Deutsch (1993) y Johnson y Johnson (1989) hablan gráficamente del aprendizaje cooperativo como estudiantes trabajando juntos para alcanzar objetivos de aprendizaje compartido. Por su parte, Volet, Martín y Saladin (1990) hacen referencia al entorno cooperativo como la situación en la que los objetivos de los participantes son interdependientes de una manera recíproca; cada persona depende de los y las demás para alcanzar los objetivos (todos y todas dependen de todos y todas dentro del grupo de trabajo). Por ello, Plummer y Rougeau (1997) ponen de manifiesto que todos los miembros de la clase son incluidos y valorados; la singularidad de los puntos fuertes y débiles de cada participante desarrolla la magia del grupo como la sinergia permite y apoya el éxito, promocionando la iniciativa individual, el liderazgo y las habilidades de comunicación.

Metzler (2005) define el aprendizaje cooperativo como un modelo de enseñanza en el que los estudiantes aprenden con, por y de otros estudiantes. Es una definición simple y efectiva, ya que refleja la esencia de este planteamiento y se ajusta al concepto de Modelo Pedagógico introducido anteriormente. En línea con esta idea, Casey (2012) avanza un paso más y plantea que en el aprendizaje cooperativo, concebido como modelo pedagógico, estudiantes y docentes actúan como co-aprendices. Ciertamente, todos los que usamos este planteamiento comprobamos cómo el docente cede parte de su responsabilidad, de su protagonismo a los estudiantes para que estos tomen las riendas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y lo construyan gracias a las aportaciones de todos. El docente toma un papel secundario que le permite observar con mayor profundidad todo lo que ocurre en el aula y tener la posibilidad de aprender cómo mejorarlo a corto (en la misma actividad y/o sesión), medio (en próximas actividades y/o sesiones) y largo plazo (su práctica docente futura). En base a todas estas ideas definimos el aprendizaje cooperativo como “un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernandez-Rio, 2014, p. 6).

Los académicos y los docentes están de acuerdo en que aquellos elementos que hacen que el aprendizaje pueda ser considerado como cooperativo son los planteados originariamente por Johnson y Johnson (1994):

- **Interacción cara a cara:** los componentes del grupo están en contacto directo unos con otros durante la realización de la tarea.
- **Interdependencia positiva:** la consecución del objetivo de un estudiante está conectado con la consecución del objetivo de otro estudiante, que se necesitan para conseguir el objetivo común.
- **Procesamiento grupal:** se comparte y se discute dentro del grupo toda la información para tomar decisiones de manera consensuada.
- **Habilidades sociales:** fruto de la interacción y la comunicación, los estudiantes desarrollan habilidades como aprender a escuchar, a respetar turnos, a animar, a criticar ideas y no personas...
- **Responsabilidad individual:** cada miembro del grupo tiene responsabilidad directa de una parcela del trabajo del grupo.

No obstante, diferentes autores (Kagan, 1994; Moruno, Sánchez y Zariquiey, 2011; Pujolás, 2009) señalan que, en un planteamiento de trabajo cooperativo, para que de verdad sea cooperativo, es necesario que los docentes garanticen otros dos elementos fundamentales más:

a) **Participación equitativa:** para que un estudiante pueda aprender necesita también participar, tener un papel activo en el aula, ya que la participación es un elemento esencial del proceso de aprendizaje; cuando situamos a los estudiantes en grupos de trabajo asumimos, erróneamente, que se van a repartir las tareas de manera razonable y que la participación de cada uno va a ser más o menos igual, pero esto no sucede de manera natural y las relaciones van desde un extremo en el que una persona adopta un papel dominante (liderazgo individual), proporcionando toda (o la gran mayoría) de la información y la instrucción, hasta una situación más co-regulada y equilibrada (liderazgo compartido) donde diferentes miembros del grupo proporcionan información e instrucción (Salonen, Vauras, & Efklides, 2005).

b) **Igualdad de oportunidades de éxito:** cuando los estudiantes trabajan juntos, con metas compartidas, los docentes deben garantizar que todos puedan realizar al menos algunas de las tareas que se les proponen, para que puedan tener éxito individual en el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacer aportaciones a los logros del equipo, disfrutando así también del éxito colectivo; La igualdad de oportunidades de éxito significa democratizar el éxito escolar, de manera que todos los estudiantes puedan alcanzarlo y considerarse exitosos (Fernández-Rio, 2016).

1.1.3. Peligro en la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo

Para alcanzar todos los beneficios que la extensa literatura describe sobre el uso del aprendizaje cooperativo (Capar & Tarim, 2014; Gillies, 2014) es necesario que el planteamiento cooperativo funcione. Por desgracia, en todos los grupos de personas que trabajan juntas pueden plantearse problemas como el que hemos denominado "**holgazanería social**" (Social Loafing; Latané, Williams y Harkins, 1979). Se trata de un fenómeno en el que la motivación hacia el trabajo de algunos miembros de un grupo disminuye, por lo que éstos aportan menos de

lo que realmente podrían aportar a la labor común. Cuanto mayor es el grupo más fácil es que ocurra este fenómeno, por eso es necesario controlar el tamaño de los grupos de trabajo.

Derivados de esta idea, en los planteamientos de aprendizaje cooperativo se habla de dos peligros similares. Por un lado, Fernandez-Río (2001) plantea la existencia de “**espectadores competentes**” (Competent Bystanders; Tousignant y Siedentop, 1983) para señalar a estudiantes que aprenden a evitar algunas tareas, se enmascaran detrás de compañeros para evitar la participación en clase y en muchas ocasiones el fracaso; de esta manera en vez de participantes se limitan a ser observadores o espectadores, sin hacer prácticamente nada y dejan que los compañeros del grupo hagan todo, o casi todo, lo que requiere la tarea. Un fenómeno similar se produce cuando existen “**aprovechados**” (Free-riders; Kerr y Bruun, 1983) en las actividades; al igual que en la circunstancia descrita anteriormente, algunos miembros del grupo cooperativo hacen toda o la mayor parte del trabajo, y lo que es más importante y significativo, del aprendizaje, mientras que otros simplemente se aprovechan para no hacer nada o casi nada. En algunos casos, los estudiantes menos habilidosos son ignorados por sus compañeros de grupo; en otros casos, un estudiante decide no participar por diversos motivos (apatía, desmotivación, rebeldía, ganas de fastidiar...).

Autores como Slavin (1995) plantean que estas situaciones suelen suceder cuando el grupo de trabajo tiene una sola tarea que realizar o cuando tiene que entregar un solo trabajo o proyecto. También sucede cuando la actividad planteada por el docente tiene una solución única para todo el grupo o se pide a los grupos una única respuesta o solución a la tarea planteada. En este planteamiento hay pocas posibilidades para que varios estudiantes intervengan aportando ideas o soluciones a la tarea. Por eso es muy importante plantear tareas abiertas con varias soluciones y reclamar todas aquellas que el grupo pueda aportar a la clase.

En todos estos casos descritos se produce en los grupos de trabajo cooperativos un fenómeno que hemos denominado “**dilución de la responsabilidad**” (Diffusion of responsibility; Slavin, 1983). La responsabilidad de cada miembro del grupo en el trabajo colectivo se diluye, y en algunos casos llega a desaparecer, por lo que estos estudiantes no sienten que deben aportar nada al trabajo colectivo. Para intentar solucionar este problema, Slavin (1995) plantea dos posibles soluciones a este problema: que el docente haga responsable a cada miembro del grupo de una parte de la tarea o actividad (el problema es que el estudiante puede acabar aprendiendo sólo “su parte” del contenido) o que cada estudiante rinda cuentas de manera individual de su aprendizaje (la nota del grupo depende de la nota individual de cada uno de sus componentes).

El fenómeno de la dilución de la responsabilidad enlaza directamente con uno de los cinco elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo señalados anteriormente: la responsabilidad individual en el trabajo colectivo. Este elemento es, posiblemente, el más complicado de fomentar por parte del docente en el trabajo diario, el más complejo de desarrollar por el estudiante a través de las actividades específicas de aprendizaje cooperativo que se le proponen y el más

difícil de evaluar por parte de ambos. Como hemos señalado en un artículo anterior (Fernández-Río, 2005, p. 3): “la responsabilidad no es un valor que puede ser impuesto desde el exterior de la persona por los agentes formadores, es un acto voluntario que está internamente motivado, y en la actualidad muchos chicos y muchas chicas parecen no ser capaces de aceptar responsabilidad por sus propias acciones, y por las consecuencias de sus propios comportamientos dentro y fuera del aula”. Es tarea de los adultos, y en este caso preciso de los docentes, ir desarrollando poco a poco y desde edades tempranas la responsabilidad en los estudiantes. Para ello deben darles un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que puedan aprender a trabajar juntos de manera cooperativa y aceptar mayores niveles de responsabilidad de manera paulatina.

1.2. El aprendizaje cooperativo en la preparación de oposiciones docentes

1.2.1. Introducción

El aprendizaje cooperativo ha sido, y continúa siendo, un modelo pedagógico muy estudiado y analizado con el que se han llevado a cabo distintas investigaciones en todas las etapas educativas: educación infantil (Alonso, Escarbajal, y Nortés, 2012); Carbonell, 2017; Maquilón y Orcajada, 2015), educación primaria (Slavin, 2011; Lavega *et al.*, 2014), educación secundaria (Gracia y Traver, 2016; Trujillo y Ariza, 2006), formación profesional y universidad (Cordero y Luna, 2010; Gil, 2015). En esta misma línea, otros ámbitos laborales y sociales también han querido aprovecharse de las ventajas y oportunidades que proporciona este planteamiento de enseñanza aprendizaje. Un claro ejemplo sería la empresa. Dicho de otra manera, espacios como la industria muestran cada vez más interés técnicas de aprendizaje cooperativo en la creación de climas favorables de trabajo en sus empresas y en el propósito de instaurar rutinas de trabajo distintas a las meramente individualistas. No obstante, sigue habiendo líneas de trabajo por explorar en relación con el aprendizaje cooperativo. Es aquí donde cobra más importancia lo que se recoge en este libro. Sí, hablamos de las preparaciones a las oposiciones al cuerpo de maestros. Simplemente con indagar un poco en los principales repositorios científicos se puede observar la inexistencia de pruebas métricas, estudios y evidencia científica al respecto.

Si tuviéramos que dotar de un titular a este “nivel educativo” sería algo así: “La preparación de oposiciones al cuerpo docente es un territorio desconocido y remoto desde la evidencia científica educativa”. El estudio de la innovación siempre ha dejado al margen este nivel educativo no formal, que a su vez supone una etapa de enorme repercusión en la carrera profesional de cualquier docente. A pesar de ello, esta obra se inclina por una clara apuesta por abrir una línea de trabajo/investigación en un proceso de formación que queda utiliza planteamientos tradicionales en todo su proceso: desde las meras pruebas del examen de oposición, hasta sus preparaciones en las distintas academias que ofertan este tipo de formación.

El aprendizaje cooperativo implica grandes beneficios en el proceso de aprendizaje y transformación de la propia aula donde se emplee impulsando al

alumnado a implicarse con la materia de estudio (Domingo, 2008a). Estos espacios basados en aprendizaje cooperativo permiten al alumnado crear vínculos y rutinas de cooperación para la realización de tareas de una manera más autónoma. Además, a su vez permite al alumnado trabajar de manera independiente, pero asumiendo responsabilidades en su proceso de aprendizaje (Domingo, 2008b). Aplicar aprendizaje cooperativo y estructurar las dinámicas de las clases en base a este modelo pedagógico supone sopesar, estudiar y reflexionar sobre todos los elementos que deben aparecer en la práctica de esta. Es innegable reconocer que muchas situaciones no dan pie a utilizar técnicas de aprendizaje cooperativo y la selección y creación de esos contextos que crean la oportunidad es fundamental para su buen uso y aprovechamiento. Son múltiples las técnicas que distintos autores han ido desarrollando a lo largo de los años, siendo muchas de ellas tan útiles que son fácilmente extrapolables a las diferentes fases de momentos de aprendizaje: comienzo-proceso-final.

1.2.2. La preparación de las oposiciones docentes

El año preparatorio de las oposiciones es un proceso que se asemeja a una noria en el sentido metafórico y literal. En definitiva, se trata de un combinado de emociones contrapuestas en su máximo esplendor. Tomando como punto de partida la muestra de la gran parte de testimonios que se han podido recopilar para la elaboración de este capítulo, prevalecen sentimientos y emociones negativos, entre los que destaca la sensación de soledad, la presión por la competitividad que existe teniendo en cuenta la ratio tan alta de plaza por aspirante y la percepción no tener un rumbo asignado ni directrices a las que aferrarse para poder caminar hacia adelante.

Como bien se ha mencionado con anterioridad, las emociones son muy variopintas. Es lógico pensar que las reacciones ante situaciones de estrés durante la oposición pueden llegar a ser un aspecto bastante arduo de manejar. Sin embargo, la respuesta sí es un parámetro controlable y todo opositor debe reconocer que durante toda la preparación habrá momentos en los que tendrá que enfrentarse a sí mismo. A pesar de esto, las ideas y los planteamientos que se desarrollan más adelante en este libro muestran una clara intención de equilibrar la balanza y abogan por generar más situaciones de aprendizaje cooperativo durante el proceso de preparación de las oposiciones. En esta línea, los testimonios que se han presentado en el anterior epígrafe detallan una evidencia irrefutable sobre la percepción de las oposiciones “como un ascenso a una montaña alta, pero con escasos recursos y sensación de soledad”. Como en la vida misma, hay aspirantes que encaran mejor esa escalada, pero otros que quizá requieran de otros condicionantes para poder llegar a la meta. Es totalmente normal el vértigo que generan las oposiciones. Precisamente, hablamos de un día en el que miles de aspirantes compiten por los mismos objetivos que uno.

En la mayoría de los casos, las preparaciones suelen ser muy analíticas para preparar cada prueba, y el sistema de preparación no proporciona al alumnado más herramientas para pensar de manera divergente, reflexiva y crítica. No se pretende desestimar las tareas individuales, pero tampoco sentenciar toda

la preparación a trabajar de manera solitaria. En estas, prevalece lo memorístico al aprendizaje más significativo y permanente. Además, si añadimos el broche de que el éxito no está asegurado, la ansiedad y el miedo a no conseguirlo crecen de manera exponencial.

1.2.3. Experiencias negativas en la preparación de las oposiciones docentes

Existen muchos testimonios de los aspirantes en el proceso de preparación de oposiciones docentes. Al igual que en educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional y nivel universitario es importante conocer cómo ha percibido el alumnado el proceso de enseñanza-aprendizaje que experimentan. Este feedback debe servir para remodelar la práctica. En este sentido, y como venimos diciendo, las oposiciones se asemejan a una carrera multitudinaria, la cual supone una travesía larga y no precisamente llana. En muchas ocasiones, este camino suele ser turbulento y es normal experimentar sensaciones desagradables de forma reiterada. Es llamativo como muchos de estos testimonios recogen una percepción bastante negativa del proceso de preparación a las oposiciones docentes. A continuación, os mostramos algunos de ellos:

"En cuanto a los pros y contras de las oposiciones, creo que las malas sensaciones y emociones hacia el proceso de oposición están bastante claras. En resumidas cuentas, lo describiría tal que así: poca oportunidad para socialización con amigos, gran nivel de competitividad y sensación de estar sola ante un abismo, menos tiempo para hobbies (sobre todo al acercarse la fecha de examen), tener la cabeza hipotecada pensando en el día D, tener grandes dificultades para compaginar los estudios con el trabajo, quebraderos de cabeza, agobios, andar" a contra reloj...".

"La experiencia que he tenido en las oposiciones ha sido totalmente negativa. En la primera que me presenté, estaba totalmente perdido. Dicho de otra manera: es duro enfrentarse a un proceso en el que no ves reflejado que se evalúe la práctica docente en todas sus pruebas. Es cierto que ciertas de estas pueden tener sentido en algunos aspectos. Pero, a pesar de ello, prima la capacidad memorística y entra mucho en juego la subjetividad".

"En el caso de mi primera vez, acababa de terminar la carrera; por lo tanto, mi única intención era poder entrar en listas (en aquel entonces estaban cerradas). Dicho de otra manera, el camino más viable para comenzar a trabajar en las listas de sustituciones pasaba por aprobar las oposiciones. Aun así, y siendo sincera, tampoco dediqué mucho tiempo a ellas".

"La segunda experiencia que he tenido ha sido la más traumática, ya que dediqué tiempo y esfuerzo, compaginando trabajo y estudio. Aun así, no sabía muy bien cómo prepararlas. En otras palabras, no tenía un rumbo fijo y por lo tanto me sentí aislado y fue un proceso bastante solitario. La academia a la que tuve oportunidad de ir supuso un lánzate y a ver qué sale. Aunque tuve la experiencia de la primera vez, el hecho de ser un examen que aglutina a tantos aspirantes es algo que siempre crea vértigo y miedo. Considero que hay una gran carga de subjetividad en los exámenes del desarrollo del tema escrito y del caso práctico. No entiendo cómo hoy en día, seguimos siendo evaluados con unos criterios de

evaluación mutuos, pero con una evaluación en la que entra la subjetividad y por lo tanto influye a la hora de comparar los exámenes de desarrollo con el de otros aspirantes. En este mismo sentido, sigue habiendo exámenes dentro de la oposición en el que se prima básicamente la capacidad memorística y creo que no es una faceta que evaluar de la práctica docente en unas oposiciones. Además, es un proceso en el cual no solo afecta a la persona que oposita, sino a todo el mundo que lo rodea. En definitiva, es un camino lleno de piedras a superar que resulta difícil de digerir”.

“Resumiendo un poco el proceso de las oposiciones, pienso que es un proceso anticuado y que necesita una reforma urgente. Por una parte, es vital consensuar un temario común, unos criterios de evaluación e indicadores de logro más precisos a una evaluación objetiva que subjetiva y que todas las pruebas se adapten a medir el nivel de competencia docente de manera más precisa”.

“En líneas generales, percibo bastante negativamente el proceso de preparación de oposiciones, independientemente de la especialidad a la que te presentes. Desde mi propia experiencia, resumiría el año de preparación en los siguientes puntos: supone un gasto excesivo, afecta a la vida social, la competitividad es alta y estás solo en el proceso, se genera mucho estrés y ansiedad, fomenta la competitividad de manera negativa, impulsando el individualismo y el egocentrismo”.

“Preparar las oposiciones es una tarea realmente vertiginosa, una carrera llena de obstáculos la cual requiere mucha paciencia y dedicación”.

“Es un periodo duro en el que nos enfrentamos de una forma solitaria. Si que es verdad que hay mucha gente, en lo que incluyo a mí también, que las prepara en una academia junto a un grupo de alumnos que tienen el mismo propósito. A pesar de poder sentir un poco el respaldo de los compañeros y compañeras es una tarea más bien individualista, y como he mencionado previamente, solitaria. Son muchas horas a solas delante de los apuntes estudiando o en frente del ordenador preparando todo tipo de cosas. Por eso mismo me ha parecido duro a mí”.

“Digamos que mientras cursas el grado de magisterio se asemeja más a una carrera ciclista en el pelotón. Dicho de otra manera, como si el rebufo te llevara sin necesidad de pedalear a grandes velocidades. En las oposiciones, en cambio, nos encontraríamos en la escapada de la carrera, donde los esfuerzos son mayores, las fuerzas flaquean y mantenerse motivado y concentrado cuesta, y mucho”.

“El mero hecho de escuchar la palabra oposición provoca un cúmulo de sentimientos, entre los que la mayoría son principalmente negativos. Tras dos intentos, finalmente conseguí mi objetivo, pero eso no quiere decir que tenga un buen recuerdo del proceso. Cumplí las expectativas que me había propuesto, pero a costa de un camino lleno de incertidumbre, desesperación, soledad y desconocimiento”.

“Desde el primer momento en que empecé a prepararlas, en las dos ocasiones, tenía claro que la suerte juega un papel muy importante y eso es un aspecto muy negativo. Por mucho que me esforzara, había variantes que se escapaban de mis manos: un temario antiguo y desactualizado, el factor subjetivo

en las correcciones, el desconocimiento de los criterios de evaluación... Todos estos aspectos hicieron que intentara dejar a un lado la carrera de fondo y dedicar mi tiempo a otras cosas". "Si tuviera que definir con una palabra el proceso, sería incertidumbre. Muchos días dejaba los apuntes sin saber si lo que estaba estudiando era lo correcto o lo necesario. Me sentí pérdida durante muchas ocasiones, porque no tenía una guía. Además, es un proceso bastante solitario y competitivo. Aun así, no percibí esa competitividad por parte de mis compañeros y compañeras de academia, pero sé que sucede en muchos casos. Todos tenemos un mismo objetivo y muchos deciden rivalizar en vez de ayudar. Por tanto, se convierte en un camino solitario y de poca cooperación".

"En resumidas cuentas, el proceso de oposición me parece mucho más duro psicológicamente que a nivel académico/estudio. Es un proceso en el que el acompañamiento, el bienestar emocional y la ayuda es fundamental para poder hacer frente al año, independientemente de que se consiga el objetivo o no".

"El comienzo fue bastante agotador, ya que me gusta hacer mía la teoría para luego poder estudiarla y llegada la hora del examen desarrollarlo con mis propias palabras".

"El estudio se hace largo ya que, al compaginarlo con la vida de pareja, amigos y trabajo, tienes que encontrar el momento para ponerte a estudiar y, en algunas ocasiones, tienes que dejar de lado tus hobbies, obligaciones familiares por estudiar, aun sabiendo que puede que no sirva para nada. Pero sin duda lo más duro son los días previos al examen, donde te abruman las dudas y pensar si lo llevas lo suficientemente bien estudiado. Todo esto junto a la incertidumbre del tipo de caso práctico que va a salir. Además, la frustración de suspender fue muy desoladora, y es por esto que me ha hecho replantearme si merece la pena o no presentarse de nuevo".

"Mientras estuve preparando las oposiciones tuve muchas emociones y sensaciones diferentes. Entre estos, lo primero que me viene a la cabeza es el momento de empezar a prepararme, la sensación de desesperación por la larga temporada que tenía por delante. Tendría que pasar largas horas trabajando alrededor del mismo campo y las horas que iba a invertir no me aseguraban ningún premio. Una vez superado esto, una duda fue lo más insoportable que tuve en mi interior: ¿realmente quiero presentarme a las oposiciones?" Y tras esta duda llegaron mil preguntas más y todas en la misma línea. Empezó a tambalearse la obligatoriedad de hacer oposiciones. Esto y las circunstancias personales que tuve en la vida debilitaron mi motivación ante el estudio y el trabajo y, en consecuencia, cada vez empecé a invertir menos tiempo y a sacar más partido del poco tiempo invertido. Esto me llevó a pensar en no preparar oposiciones. Con la poca esperanza de que el milagro ocurriera por si acaso, me presenté, mi oposición fue un mero propósito de ver y analizar el examen y de tener experiencia para la próxima".

"En realidad me puse a preparar la oposición porque me animó una compañera de la escuela que había empezado recientemente en una academia. No me lo había planteado, pero como empezaba un año antes a prepararla me apunté con ella para ver cómo preparar la programación. Por otra parte, estaba viviendo un momento bastante dulce a nivel profesional, muy volcado en innovar y

experimentar en el aula y quería demostrarme a mí mismo que era capaz y que todo aquello que estaba haciendo en el aula podría servir para superar el proceso. Fue un momento en el que estaba creyendo mucho en lo que hacía y en mí mismo. Tuve, además, todo el verano para darle al trabajo que había hecho en el aula el formato que exigían las bases. El curso siguiente fue más duro, pero seguía creyendo en mí mismo; aunque no fui capaz de seguir el ritmo tan exigente de la academia; estaba terriblemente cansado y abandoné la preparación teórica de los temas porque no daba más de sí. Necesitaba relajarme y respirar. Soy consciente de que me noté bastante solo y sin fuerzas ni rumbo que seguir. No obstante, alejándome del proceso de preparación encontré una paz que me ayudó a ir al examen bastante más tranquilo. Aun así, en definitiva, se trata de un proceso muy largo, agotador y bastante aislado en el que la competitividad y el miedo a no cumplir las expectativas dejan una huella bastante notable”.

“Preparar las oposiciones de magisterio, en mi caso me supuso un esfuerzo sin recompensa. En líneas generales, es una angustia constante, ya que en todo momento piensas que tu futuro está en juego. Esta expectativa y sensación de tener que darlo todo, en muchas ocasiones genera malestar”.

“En muchos casos, los que nos presentamos estamos trabajando y esto implica no tener demasiado tiempo para preparar todo tal y como nos gustaría. Por otro lado, en mi caso, no había nadie de mi entorno que se presentará a mí misma especialidad. Por lo que no tenía a nadie con quién poder desahogarme. Es verdad que fue duro encontrarse en el medio de la nada sin grandes nociones de que rumbo coger”.

“En general, el estrés que genera este examen es muy alto, ya que siempre vas con inseguridades y miedos”.

Como se puede leer en los diferentes testimonios, términos en cómo competitividad, individualismo, aislamiento, estrés, inseguridad, duda o incertidumbre aparecen de manera más o menos explícita. Los autores de este libro consideramos que el aprendizaje cooperativo puede ayudar a contrarrestar todas estas sensaciones tan negativas.

1.2.4. Beneficios del aprendizaje cooperativo en la preparación de las oposiciones docentes

Sea cual sea el nivel educativo y el contexto, siempre podemos llevar a cabo técnicas cooperativas y dinamizar las clases con estructuras que exijan trabajo cooperativo. En un principio, podemos partir del nivel más básico con técnicas simples que requieren menos conocimientos y preparación, para paulatinamente, implementar cada vez más componentes cooperativos. En cierta manera, este proyecto va más allá de una preparación de oposiciones o un examen. Lamentablemente, subyace en la preparación de las oposiciones un pensamiento muy consolidado que destierra a la preparación de oposiciones de la innovación educativa y la de clara tendencia de mejora que se aprecia en otras etapas educativas formales. A pesar de esto, sigue siendo una etapa educativa inexplorada en la que parece prácticamente imposible poner en marcha modelos

de enseñanza-aprendizaje más integradores y reseñables. Por todo ello, cualquier docente, independientemente de en qué etapa o contexto educativos esté impartiendo clases, debe procurar que el alumnado disponga de situaciones de aprendizaje significativas y propiciar la transferencia de los saberes que se adquieren.

Del mismo modo que jugar es lo que hace al niño seguir aprendiendo, apostar por mejorar la calidad educativa debería ser una premisa en cualquier docente. Que no poseamos el contexto o conocimientos propicios para generar clases cooperativas, no quiere decir que no podamos realizar prácticas simples para ver su eficacia y deducir cómo es capaz de transformar el aula este modelo de enseñanza-aprendizaje. En este libro, se recogen diferentes sesiones dinamizadas con aprendizaje cooperativo. Es decir, se han llevado a cabo en la práctica en un aula de preparación de oposiciones. Por lo tanto, se ha tenido la oportunidad de deducir en que ha beneficiado al alumnado y cómo se han sentido en ese proceso de preparación. Con el fin de argumentar con hechos la propuesta que se desarrolla en este libro, detallamos a continuación cuáles son los principales beneficios de una clase de preparación de oposiciones cooperativa respecto a una que priorice una preparación más tradicional:

- Generar conductas y actitudes más solidarias que ayuden a todo el grupo a mejorar en el proceso de preparación.
- Cambiar el papel del docente para que no se reduzca exclusivamente a realizar el output de la teoría.
- Garantizar la inclusividad favoreciendo contextos de homogeneidad y heterogeneidad y de apoyo mutuo.
- Impulsar la comunicación y dar prioridad a la resolución de problemas de manera cooperativa.
- Favorecer un aprendizaje visible, incluyendo estrategias de razonamiento de más calidad
- Elaborar estrategias mejores para exponer y justificar el contenido teórico trabajado previamente.
- Fomentar el intercambio de experiencias, saberes y puntos de vista para un enriquecimiento personal y grupal.
- Implicar más a los estudiantes en el trabajo en equipo, alternando la responsabilidad individual y colectiva en ayudar y realizar las tareas.
- Impulsar la pertenencia a grupo y, por ende, la motivación frente a la preparación de las oposiciones.

Capítulo 2. Experiencias reales de enseñanza-aprendizaje basadas en técnicas de aprendizaje cooperativo en un aula de preparación de oposiciones

Una clase cooperativa eficaz depende en gran medida de la capacidad del profesorado para diseñar propuestas en las que se garantizan tres condiciones básicas: a) que el alumnado se necesite para realizar el trabajo, b) que los miembros de los equipos puedan participar y c) emplear recursos para comprobar lo que ha hecho cada uno (Zariquiey, 2016). Tomando lo que menciona este autor como punto de partida, cabe detallar y hacer hincapié en que esas tres vertientes se han tenido en cuenta a la hora de diseñar las situaciones de aprendizaje cooperativas que se desarrollan a continuación. En definitiva, se explica cómo se desarrollaron en la práctica, un total de 16 técnicas de aprendizaje cooperativo divididas en seis sesiones de tres horas cada una. Todas las intervenciones mantienen la misma estructura. Primero, se especifica el título de la técnica o técnicas. Después, se explica la técnica y en qué consiste. A continuación, se detalla cómo se ha llevado la técnica a la práctica en un contexto real (aula de oposiciones). De la misma manera, se determina qué material se emplearon y cuál fue la disposición necesaria del aula para desarrollar la sesión con esa técnica de aprendizaje cooperativo. Por último, se facilitan ciertos aspectos o puntos claves para tener en cuenta a la hora de poner en marcha las estrategias que se describen.

2.1. Técnica: Rompecabezas I o Puzzle (Aronson, 1978)

2.1.1. Resumen

Agrupamos a los alumnos en grupos heterogéneos de 4 personas cada uno de ellos. Cada miembro del grupo explora, indaga o trabaja en un aspecto del tema que el docente exponga. Una vez terminada esta primera fase se crearán grupos homogéneos con todos los miembros de los diferentes grupos que hayan trabajado el mismo aspecto del tema planteado; estos formarán los “grupos de expertos” de cada aspecto para comentar y reflexionar acerca de lo que han leído y sintetizado. Después, volverán a sus grupos heterogéneos de base y expondrán a sus compañeros los contenidos que han trabajado y las reflexiones que han extraído de dicho grupo de expertos. De esta manera, elaborar un esquema de todos los epígrafes que, a su vez, supone elaborar un resumen del tema teórico en sí.

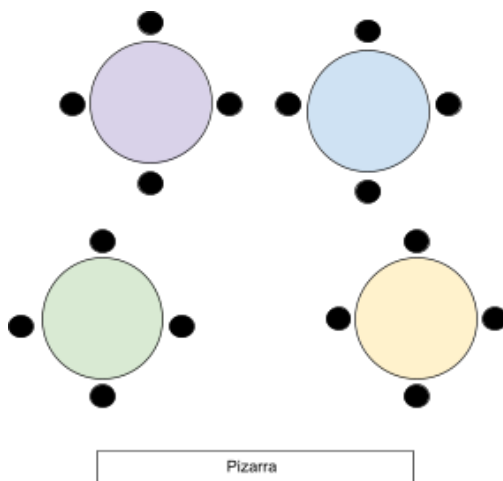
2.1.2. Objetivos

- Trabajar el tema teórico de una manera más significativa que la tradicional.
- Emplear y aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo para trabajar aspectos teóricos que habitualmente suelen ser más costosos en los cursos preparatorios de oposiciones docentes.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y el trabajo individual y grupal.

2.1.3. Recursos materiales

- El tema teórico correspondiente oficial y vigente (aplicable a cualquier tema)
- Dispositivos digitales o cuadernos

2.1.4. Disposición de la clase



2.1.5. Puntos claves

- En los grupos homogéneos: En esta fase es importante recalcar que mientras uno expone lo trabajado los demás pueden hacer preguntas a modo de afianzar mejor los conceptos trabajados e interiorizados.
- Hay que tener control sobre el tiempo, dado que las técnicas de aprendizaje cooperativo requieren más inversión de tiempo que otras. Por lo tanto, cobra más relevancia si quiera el control del timing y establecer el tiempo adecuado para cada fase de la técnica.

2.1.6. Desarrollo de la sesión

Introducción

Esta sesión servirá para introducir el tema 7 de las oposiciones al cuerpo de maestros relativo al temario de la especialidad en Educación Infantil. El propósito es familiarizarse con el tema correspondiente mediante técnicas de aprendizaje cooperativo. En este caso nos centraremos en trabajar el tema directamente, al mismo tiempo que ciertos conceptos relativos al mismo. Esta técnica comienza con agrupamientos heterogéneos en los que cada miembro realizará la lectura del epígrafe asignado del tema; después se agruparán en grupos de expertos de cada epígrafe (grupos homogéneos) y, finalmente, volverán a los grupos de origen para compartir las reflexiones sobre cada apartado del tema y recogerlo por escrito. A continuación, dedicaremos los siguientes apartados para explicar más detalladamente cada fase de la sesión.

Contexto

Esta técnica sirvió de base para explorar y conocer el tema teórico que se fuera a trabajar. Dicho esto, el Jigsaw o Puzzle de Aronson da pie a poder comprender el tema en su totalidad y a establecer conexiones teórico-prácticas en las reflexiones que surjan en las diferentes fases de la técnica, lo cual implica aprender los conceptos del tema de una manera más relevante. No obstante, y como se ha mencionado al principio de este epígrafe, después de llevar a cabo el Puzzle de Aronson se diseñan otras técnicas de aprendizaje cooperativo para seguir profundizando en aspectos importantes del tema a trabajar.

Inicio

Se seleccionan 4 grupos heterogéneos; cada uno conformado por 4 integrantes. Cada grupo heterogéneo dispondrá de una mesa, de tal manera que habrá separación entre un grupo y otro en la distribución del aula. Esta distancia será la justa para diferenciar un grupo de otro, pero para que, a su vez, no estén muy lejos, ya que las interacciones entre grupos son un aspecto fundamental en la resolución de tareas cooperativas. El docente les invita a dividir el tema teórico en 4 epígrafes y cada miembro del grupo se dedicará a elaborar un resumen conceptual del mismo. En la imagen de abajo se refleja cómo a cada integrante del grupo heterogéneo le corresponde trabajar un epígrafe distinto del tema

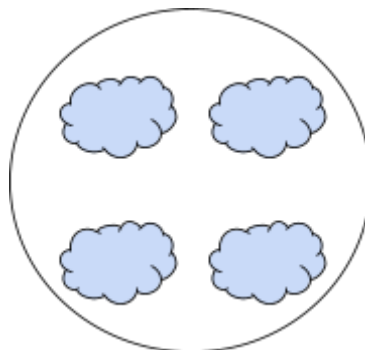
teórico. Este mismo patrón se repite en los otros tres grupos heterogéneos restantes de la clase:

- Relámpagos→ 1 epígrafe
- Nubes→ 2 epígrafe
- Lunas→ 3 epígrafe
- Soles→ 4 epígrafe



Parte central

Cada miembro dedicará 15 minutos a leer y sintetizar el epígrafe que le ha sido asignado. Después, se reunirán en grupos homogéneos todos los miembros de los distintos grupos de partida que hayan trabajado el mismo epígrafe. De esta manera, se crearán grupos de “expertos” de dicho epígrafe. En estos grupos homogéneos, cada alumno expresa los contenidos e ideas principales del apartado del tema teórico que ha trabajado. Todos tendrán tiempo para hacer sus aportaciones y exponer sus reflexiones acerca de la teoría (incluso podrán comentar experiencias pedagógicas donde se puedan ver reflejados dichos conceptos teóricos).



Cierre

Acto seguido, los alumnos vuelven a sus grupos heterogéneos de origen.



De vuelta en los grupos de partida, cada alumno expondrá su epígrafe al resto del grupo (el cual ha sido enriquecido por las aportaciones de los otros miembros en los grupos de “expertos”). De igual manera, se repartirán 4 roles dentro del grupo para elaborar el tema teórico “final”. Primero de todo se asignará un secretario, el cual se responsabilizará de recoger por escrito las ideas de cada epígrafe.

Segundo, se nombrará un cartero, quien mandará el tema elaborado al resto de integrantes del grupo heterogéneo mediante email. Tercero, a un miembro se le confiará la tarea de sintetizar cada epígrafe explicado, de manera que quede claro para todas las ideas más remarcables de este apartado teórico. Por último, se destinará a otro miembro la responsabilidad de ser el portavoz para explicar el tema en la puesta en común frente al resto de grupos de la clase.

2.2. Técnica: Rompecabezas II (Slavin, 1995 a partir de Aronson, 1978)

2.2.1. Resumen

Agrupamos a los alumnos en grupos heterogéneos de 4 personas. Cada miembro del grupo explora, indaga o trabaja en un aspecto del tema que el docente exponga o plantee. Una vez terminada esta primera fase se crearán grupos homogéneos partiendo de todos los miembros de diferentes grupos que hayan trabajado el mismo aspecto del tema planteado; se agruparán en grupos de expertos para comentar y reflexionar acerca de lo que han leído y sintetizado. Después, volverán a sus grupos heterogéneos y explicarán a sus compañeros los contenidos sobre los que han reflexionado. Al final del tiempo asignado para la realización de la tarea, el docente puede llevar a cabo la evaluación de diferentes maneras (esta parte no se desarrolla en la técnica Rompecabezas I):

- Prueba individual con calificación individual.
- Prueba individual de los conocimientos adquiridos y otorgar calificaciones en función de la media del grupo.
- Prueba individual de los conocimientos adquiridos y dar calificaciones en función de la media del grupo, más un plus al grupo de mejor promedio.
- Otras formas que permitan verificar en relación con los objetivos que se establezcan o fijen.

Por último, se suman los puntos por superación individual y grupales y se reparten las recompensas.

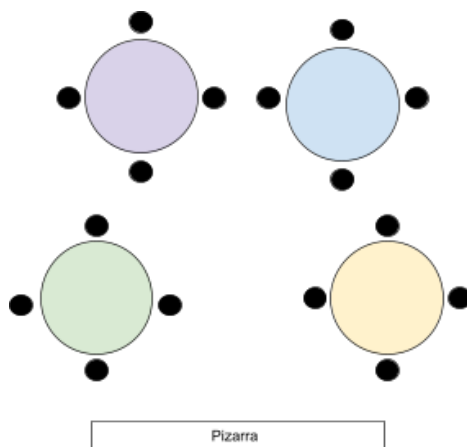
2.2.2. Objetivos

- Trabajar el tema teórico de una manera más significativa que la tradicional.
- Emplear y aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo para adquirir conocimientos teóricos relativos al temario de infantil del proceso selectivo al cuerpo de maestros.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y el trabajo individual y grupal.
- Fomentar aspectos cognitivos, afectivos y sociales.

2.2.3. Recursos materiales

- El tema teórico correspondiente oficial y vigente (aplicable a cualquier tema)
- Dispositivos digitales o cuadernos
- Cuestionarios individuales

2.2.4. Disposición del aula



2.2.5. Puntos claves

La temporalización es un aspecto fundamental en cualquier técnica de aprendizaje cooperativo. Dicho de otra manera, es vital saber estimar de cuánto tiempo se dispone para desarrollar cada fase de la técnica. En el caso del rompecabezas I o II, el tiempo cobra un papel protagonista dado que esta técnica puede resultar larga dependiendo del tema o contenido a trabajar.

2.2.6. Desarrollo de la sesión

Introducción

Esta sesión sirvió para introducir el tema 20 de las oposiciones al cuerpo de maestros relativo al temario de la especialidad en Educación Infantil (El poder pedagógico del cuento). El propósito era familiarizarse con el tema correspondiente mediante técnicas de aprendizaje cooperativo. En este caso nos centramos en trabajar el tema directamente, al tiempo que ciertos conceptos relativos al mismo. El docente desarrolló dicha rutina apoyándose en grupos heterogéneos.

Esta técnica comienza con agrupamientos heterogéneos en los que cada miembro realizará la lectura del epígrafe asignado del tema; después se agruparán en grupos de expertos de cada epígrafe (grupos homogéneos) y posteriormente volverán a los grupos de origen para compartir las reflexiones sobre cada apartado del tema y recogerlo por escrito. En definitiva, la diferencia entre el rompecabezas I y el II recalca en la última parte de la técnica, donde el alumnado realiza una prueba de evaluación.

Inicio

Para comenzar, como bien se ha explicado con anterioridad en la descripción del Puzzle de Aronson, el alumnado realizó cada fase de dicha técnica. En la parte central aparecen gráficamente las fases más troncales de esta técnica con el fin de resumir las primeras partes del Puzzle de Aronson para poder desarrollar la tarea de evaluación correspondiente al rompecabezas II.

Parte central



Cierre

Por último, para el cierre de la técnica se llevó a cabo una prueba de evaluación, que consistió en realizar un cuestionario de preguntas referentes al tema 20 de manera individual, para luego extraer los puntos individuales sumados a los puntos promedios grupales. De esta manera, se sumaron los puntos individuales a los grupales para concluir las puntuaciones de cada uno de los grupos.

Algunas de las preguntas que se formularon en los cuestionarios individuales

- Indica tres fórmulas orales para finalizar un cuento.
- Detalla y escribe tres técnicas que ayuden a la creación de cuentos.
- Explica cuáles son las características que debe tener en cuenta un docente cuando selecciona un cuento.
- Señala cuatro funciones principales de los trabalenguas.
- Define que es una dramatización y nombra cinco canciones que puedan ser dramatizadas en el aula de infantil.

2.3. Técnica: Uno, dos, cuatro (Pujolás, 2004)

2.3.1. Resumen

Agrupamos a los alumnos en grupos heterogéneos de 3 o 4 personas y se les propone una tarea. De manera individual, cada alumno dispone de unos minutos para pensar cómo realizar dicha tarea. Después de realizar el ejercicio se agrupan por parejas y hacen una puesta en común del desarrollo de la tarea que ha planteado cada participante. Cuando terminan, en grupos de 4, realizan un consenso buscando la respuesta más precisa y acertada. Por último, cada grupo explica sus respuestas al resto de grupos.

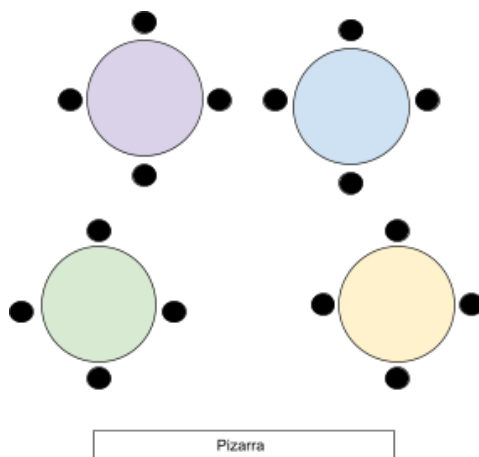
2.3.2. Objetivos

- Trabajar el tema teórico de una manera más significativa que la tradicional.
- Indagar en las posibilidades que ofrecen los diferentes recursos musicales para diseñar nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocer la importancia de la educación musical en etapas educativas tempranas como infantil.
- Emplear y aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo para trabajar aspectos teóricos que habitualmente suelen ser más costosos en los cursos preparatorios de oposiciones docentes.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y el trabajo individual y grupal.

2.3.3. Recursos materiales

- La melodía CLAP CLAP SONG
- Hojas en blanco
- Lápices (de colores también)

2.3.4. Disposición de la clase



2.3.5. Puntos claves

- Es importante trabajar con anterioridad los aspectos de un musicograma y sus elementos. De igual manera, los conocimientos musicales anteriores es un aspecto que considerar para diseñar la tarea.
- La melodía seleccionada debe ser sencilla, ya que para gran parte del alumnado puede ser la primera aproximación que hacen a este recurso didáctico-musical.
- El feedback y el feedforward que se transmita es fundamental para que la técnica de aprendizaje cooperativo y el producto (musicograma) sean adecuados.

2.3.6. Desarrollo de la sesión

Contexto

En esta sesión servirá para introducir el tema 21 de las oposiciones al cuerpo de maestros relativo al temario de la especialidad en Educación Infantil (La educación musical en infantil). Cabe destacar dos propósitos: el primero de ellos es familiarizarse con el tema correspondiente mediante técnicas de aprendizaje cooperativo. La formación musical es de gran importancia cuando hablamos de etapas como educación infantil o primaria. La música nunca deja de ser una gran aliada a la hora de integrar diferentes saberes en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se planteó diseñar una experiencia empleando técnicas de aprendizaje cooperativo que dieran pie a un aprendizaje más significativo del tema en cuestión. Para esto, el docente desarrollará dicha rutina apoyándose en grupos heterogéneos. Esta técnica comienza de manera individual en los que cada alumno realizará una aproximación para dar respuesta a la tarea que se propone. Una vez finalizada la primera parte se agruparán en parejas y en grupos de 4 posteriormente para concluir la respuesta más acertada posible partiendo de las reflexiones y aportaciones de cada integrante del grupo. A continuación, dedicaremos los siguientes apartados para explicar más detalladamente cada fase de la sesión.

Inicio

Una de las tareas que se propusieron para trabajar el tema 21 del temario de la especialidad de educación infantil fue crear un musicograma partiendo de una melodía. Previamente, el alumnado estuvo reflexionando sobre qué elementos aparecen reflejados en un musicograma habitualmente o, en definitiva, qué posibilidades ofrece este recurso para trabajar en el aula. Es importante, remarcar en cada clase cuáles van a ser los contenidos que se van a trabajar y qué objetivos debe de alcanzar el alumnado al finalizar cada sesión. De esta manera, cada cual podrá deducir si el reto es asequible, pero conociendo cual es la meta por lograr.

Parte central

A continuación, se les presentó la melodía “CLAP CLAP SONG”. En un primer momento hicieron una escucha activa del fragmento melódico para empezar a deducir que partes tenía y si el pulso y el acento de la melodía daban pie a que hubiera secciones que se repitieran o fueran fáciles de identificar. En una segunda escucha del fragmento comenzaron a realizar un primer borrador del musicograma. Hicieron falta 4 o 5 reproducciones para que pudieran entender la estructura melódica y dotarlos de tiempo para elaborar un borrador preciso.

Una vez finalizada esa fase se acondicionaron parejas de debate en las que explicaron sus borradores justificando sus decisiones para reflejar ciertos elementos que reflejaron en el musicograma.

Cierre

Por último, los grupos de 4 contrastaron sus respuestas para a continuación explicar a otros grupos sus soluciones. De igual manera, se propuso efectuar una interpretación con percusión corporal para dar el broche final a la tarea.

2.4. Técnica: Galería de aprendizaje (Silberman, 1998)

2.4.1. Resumen

Agrupamos a los alumnos en grupos heterogéneos de 3 o 4 personas. Los grupos reflexionan sobre qué conocimientos, dinámicas, procedimientos o vivencias son las más enriquecedoras y “rescatarían”. Después, de manera individual, cada alumno escribe en unos pósit sus aportaciones o reflexiones y los pega en los espacios designados para tal uso. Es importante que escriban una idea por cada pósit. Una vez finalizado, el alumnado recorre las listas y dibuja un punto junto a las ideas que comparte y coincide con las suyas. Por último, se realiza una puesta en común en gran grupo.

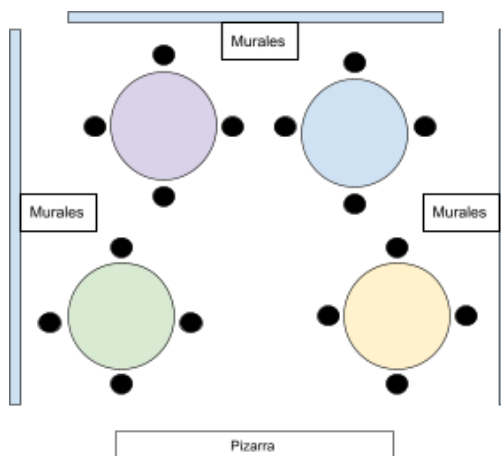
2.4.2. Objetivos

- Trabajar la metacognición de un proceso de aprendizaje anual, mensual o de una sesión en concreto.
- Promover el aprendizaje consciente dotando de importancia el hecho de reflexionar sobre el proceso.
- Emplear y aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo integradas en el aula.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y el trabajo individual y grupal.

2.4.3. Recursos materiales

- Pósit
- Bolígrafos o lápices
- Hojas en blanco

2.4.4. Disposición de la clase



2.4.5. Puntos claves

Tal y cómo se ha mencionado previamente es una técnica fácilmente extrapolable a los diferentes contextos de aprendizaje. No tiene por qué limitarse a la finalización del curso. De igual manera, puede llevarse a cabo después de cualquier sesión, unidad didáctica, proyecto...

Es importante remarcar la relevancia de que las ideas anotadas se ajusten a valorar las indicaciones planteadas por el docente (ya sea la sesión, una dinámica, un juego, un curso...)

2.4.6. Desarrollo de la sesión

Introducción

Esta técnica servirá para concluir las sesiones, procesos, cursos... De alguna manera, se puede emplear a modo de broche final.

Inicio

Esta técnica de aprendizaje cooperativo es fácilmente extrapolable a los diferentes contextos o situaciones de aprendizaje que puedan surgir dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. La galería de aprendizaje de Silberman se llevó a cabo en un grupo preparatorio de oposiciones y se puso en práctica al finalizar el curso. En ese preciso momento se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué os llevaríais o rescataríais de este año y de emplear técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula?

Con la intención de dar respuesta a dicha pregunta consideraron posibles respuestas partiendo de las aportaciones que hizo cada uno en el grupo.

Parte central

A continuación, de manera individual, anotaron una idea por pósito y pegaron sus anotaciones en los murales dispuestos por las paredes del aula. Tras eso, el alumnado recorrió el aula leyendo las ideas de sus compañeros y dibujaron un punto en aquellas ideas con las que coincidían.

Cierre

Por último, se realizó una puesta en común en grupo grande para valorar los pósits que más puntos obtuvieron.

2.5. Técnica: Dramatización cooperativa (Zariquey, 2016)

2.5.1. Resumen

El docente propone al alumnado una dramatización relacionada con los contenidos que se abordarán en una tarea o tareas. Los estudiantes reparten los papeles y realizan la dramatización. Los estudiantes pueden cambiar los roles o papeles si se considera oportuno.

Finalmente realizan una ficha a modo de producto de la tarea.

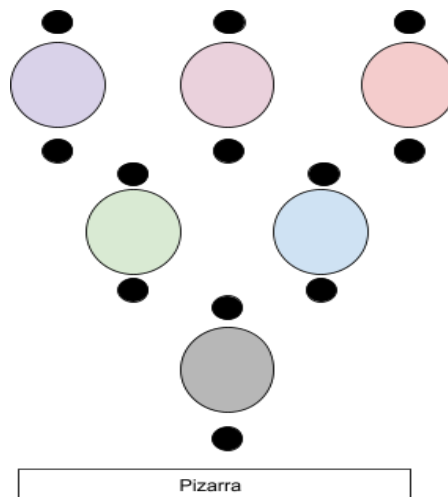
2.5.2. Objetivos

- Trabajar el tema 7 de la especialidad agregando practicidad y realismo a un epígrafe de dicho tema teórico.
- Explorar las funciones del tutor y ponerlas en práctica mediante una dramatización.
- Emplear y aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo integradas en el aula.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y al trabajo individual y grupal.

2.5.3. Recursos materiales

- Guion para la entrevista elaborado por el docente.
- Plantillas para recoger los aspectos más importantes de la interacción tutor-familia.
- Lápices o bolígrafos.

2.5.4. Disposición de la clase



2.5.5. Puntos claves

- Es aconsejable que el contexto que se diseñe para las entrevistas sea preciso puesto que muchos aspirantes carecen de experiencia docente. Por lo tanto, en cierta manera es interesante proporcionar claves para que el impacto de aprendizaje sea adecuado.
- Elaborar un guion (dentro de un contexto educativo) para desarrollar dichas dramatizaciones.
- Es de gran relevancia que cada papel se interprete lo más real posible para que el ambiente sea enriquecedor.

2.5.6. Desarrollo de la sesión

Introducción

Esta sesión servirá para indagar en el tema 7 de las oposiciones al cuerpo de maestros relativo al temario de la especialidad en Educación Infantil (La familia, el rol de la familia a lo largo de la historia. la interacción con las familias). El propósito es familiarizarse con el tema correspondiente mediante técnicas de aprendizaje cooperativo. En este caso, nos centraremos en trabajar cómo se dan las interacciones tutor-familia, al mismo tiempo que ciertos conceptos relativos al tema. Esta técnica comienza de manera individual, para después disponer parejas de trabajo y finalizar con una puesta en común en gran grupo.

Contexto

La familia es un pilar fundamental en cualquier contexto educativo, por lo que se dispuso a trabajar cómo elaborar una reunión con una familia. Dado que este grupo prepara las oposiciones a la especialidad de educación infantil, la función de tutorizar a un grupo conlleva adherida a esta la relación con las familias.

Inicio

Primero se les planteó la siguiente situación: “Al comienzo del curso escolar debes realizar entrevistas individuales con las diferentes familias del alumnado de un grupo de infantil de 2 años. Elabora un guion para el día de dicha reunión en la que deberás abordar aspectos como:

- Presentación.
- Primeras preguntas para conocer a la familia y al alumno.
- Explicación del proceso de adaptación del centro para el aula de 2 años.
- Preguntas y aclaraciones.
- Concretar una posible futura reunión.
- Recoger por escrito la reunión remarcando los aspectos más fundamentales.

Parte central

A continuación, se dispusieron parejas en las que el estudiante A adoptaría el rol de tutor y el B de familia. Después, se intercambiarán los roles. De este modo, ambos participantes experimentarán el papel de familia y el de tutor.

Cierre

Por último, al finalizar cada “reunión dramatizada” el estudiante que desempeña el rol de tutor anotará en una plantilla los puntos más importantes de la entrevista con la familia.

A esto último se añadiría una puesta en común en gran grupo para ver cuáles han sido las amenazas, debilidades, fortalezas y oportunidades percibidas.

2.6. Técnica: Collage de evaluación (Silberman, 1998)

2.6.1. Resumen

Agrupamos a los alumnos en grupos heterogéneos de 4 personas y distribuimos panfletos, revistas, tijeras, pegamentos y bolígrafos. Cada estudiante dedica unos minutos a pensar en lo que ha aprendido en la unidad, tema o proyecto. Los equipos ponen en común las ideas. Cada grupo elabora un collage en el que representa la tarea en base a los conocimientos aprendidos. El docente dispone una galería con los collages y se realiza una puesta en común en gran grupo.

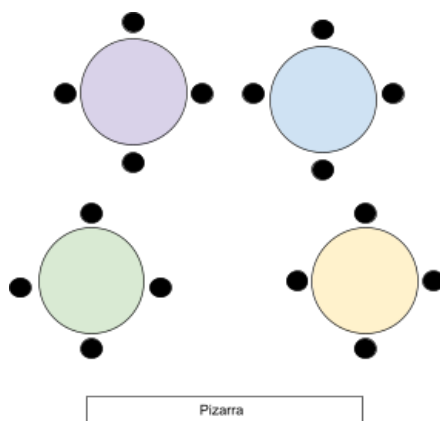
2.6.2. Objetivos

- Trabajar el tema teórico de una manera más significativa que la tradicional.
- Transmitir la importancia a la hora de seleccionar los juguetes del aula como parte del espacio y tener criterios adecuados para elegirlos.
- Emplear y aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo para trabajar aspectos teóricos que habitualmente suelen ser más costosos en los cursos preparatorios de oposiciones docentes.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y el trabajo individual y grupal.

2.6.3. Recursos materiales

- Cartulina A3
- Revistas de juguetes recientes y actualizadas
- Pegamento, tijeras y rotuladores
- Bolígrafos

2.6.4. Disposición de la clase



2.6.5. Puntos claves

- Previamente, debemos trabajar el tema 10 con más exactitud para desarrollar unos conocimientos que serán los pilares para después poder realizar el collage reflexivamente y de una manera más enriquecedora.
- Dotar al alumnado de criterios claros y precisos para la selección y elaboración de juguetes neutros.

2.6.6. Desarrollo de la sesión

Introducción

Esta sesión servirá para introducir el tema 10 de las oposiciones al cuerpo de maestros relativo al temario de la especialidad en Educación Infantil. El propósito es familiarizarse con el tema correspondiente mediante técnicas de aprendizaje cooperativo. En este caso trabajaremos con anterioridad el tema directamente, al mismo tiempo que ciertos conceptos relativos al tema. De igual manera, el docente desarrollará dicha rutina apoyándose en grupos heterogéneos

Contexto

Se plantea que este grupo de opositores reflexione sobre los juguetes y su vinculación a un género para, posteriormente, elaborar un juguete grupal que sea neutro y que no esté marcado por estereotipos.

Inicio

Primero, seleccionaron y clasificaron los juguetes de las revistas en 3 grupos: femenino, masculino y neutro. Después de debatir los porqués y justificar cómo catalogar cada juguete pegaron estos en cada tipo en una cartulina A3.

Parte central

A continuación, se indagaron en los criterios que los llevó a deducir qué juguetes eran neutros y se categorizaron en la pizarra. Seguido, comenzaron a maquetar un juguete que cumpliera con dichas preferencias y características en otra cartulina A3.

Cierre

Por último, se llevó a cabo una puesta en común en gran grupo para ver los diferentes collages y juguetes neutros que habían diseñado y maquetado.

2.7. Técnicas: Lectura y escritura integrada cooperativa (Slavin, 1994) y folio giratorio (Kagan, 1994)

2.7.1. Resumen de la técnica: Lectura y escritura integrada cooperativa

Agrupamos a los alumnos en grupos heterogéneos de 4 personas. Asignamos a cada integrante un rol entre los que figuran: predecir, preguntar, resumir y aclarar. Los estudiantes realizan una escucha activa de un fragmento o texto y efectúan paradas antes, durante y al finalizar para desarrollar los roles de cada uno. Además, se realizan puestas en común grupales para determinar el desempeño de cada integrante y la adecuación del proceso.

2.7.2. Ejemplo de puesta en práctica de la técnica

Lectura de un caso práctico (prueba obligatoria de las oposiciones a maestros). La técnica de la lectura y escritura integrada cooperativa resulta una gran aliada para trabajar la resolución de casos prácticos de las oposiciones. Esta prueba consiste en desarrollar una propuesta teórica-práctica tomando como punto de partida el contexto o situación educativa que se plantee en el enunciado. En este caso, el alumnado (previamente ha trabajado el esquema de resolución de los casos prácticos, a lo que llamaríamos un esquema adaptable, pero hilando ciertos epígrafes que son fundamentales) se le proporcionará un texto (enunciado de un caso práctico).

Agrupamos al alumnado en grupos heterogéneos de 4 y les facilitamos el contexto de un caso práctico que incluya un título junto a una descripción del caso. Después de una primera lectura individual, ponemos en práctica la técnica. Primero, un alumno se responsabilizará de tratar de realizar las hipótesis para conocer cómo se ha podido dar el contexto expuesto en el caso (que normalmente describe un problema o problemas, y propone un reto o desafío a resolver). De igual manera, el resto de los integrantes pueden animarse a formular las causas del problema. Además, después de esa primera lectura también tendrán protagonismo los alumnos que tengan el rol de preguntar, resumir y aclarar. Es vital entender bien lo que describe y pide el caso para su resolución. Por lo tanto, es importante realizar una ronda de todos los roles para poder acotar la propuesta de resolución que vayan a desarrollar. Una vez finalizada la ronda de los 4 roles (predecir, preguntar, aclarar y resumir), cada cual dispondrá de 25 minutos para diseñar una propuesta de resolución incluyendo en ella los epígrafes previamente trabajados en clase para desarrollar cualquier caso práctico. Obviamente, esta técnica permite al alumnado llevar a cabo una lectura cooperativa en la que resultará más viable entresacar los aspectos importantes del caso y, en definitiva, comprender el caso con solvencia para resolverlo de manera adecuada.

2.7.3. Resumen de la técnica: Folio giratorio

El docente agrupa al alumnado en grupos heterogéneos. Proporciona a cada grupo una hoja en blanco y expone el contenido sobre el que tendrán que

trabajar. Un primer integrante del grupo comienza a desarrollar la tarea bajo su punto de vista. A continuación, entrega la hoja a su compañero de la derecha o izquierda, de manera que el folio va girando para que todos los integrantes puedan hacer sus aportaciones a la tarea. Los grupos intercambian sus folios y añaden algunas ideas. Finalmente, se realiza una puesta en común en gran grupo de los folios de cada grupo.

2.7.4. Ejemplo de puesta en práctica de la técnica:

Agrupamos al alumnado en grupos heterogéneos de 4 integrantes y les proporcionamos la siguiente tarea: Diseñar un espacio motriz basado en el diseño universal de aprendizaje (DUA) en un aula idílica. Se les entregará dos cartulinas DinA3 a cada grupo. Una de ellas se emplea para diseñar un borrador o patrón del espacio a crear. En ella acordarán cuantos rincones o ambientes diferentes tendrá ese espacio motriz inclusivo. Después se designará un ambiente a cada alumno y cada integrante dedicará 15 minutos a pensar qué elementos, materiales, recursos o juegos deberá tener ese ambiente. Por último, realizan una puesta en común y pactan si las propuestas de los compañeros son adecuadas (es decir si los materiales que incluyen en ese ambiente son lógicos y coherentes con el requisito de que tiene que prevalecer que sea motriz e inclusivo).

Para finalizar, se lleva a cabo el folio giratorio con la otra cartulina Din A3 y cada uno deberá bocetar su ambiente dentro del aula. Para ello, dispondrán de 10 minutos para dibujar con precisión su rincón de esa aula motriz. Una vez finalizado, entregarán la cartulina a su compañero. Este revisará el boceto del anterior e incluirá alguna propuesta si lo ve oportuno. Acto seguido, dibujará el ambiente que tenía asignado. De esta manera, cada integrante elaborará el croquis de su ambiente (que previamente habían consensuado entre el grupo de 4 alumnos). El broche final será una puesta en gran grupo en la que cada grupo presentará su diseño de aula motriz inclusiva. Después de cada presentación se dispondrán 10 minutos para intercambiar opiniones y propuestas de mejora.

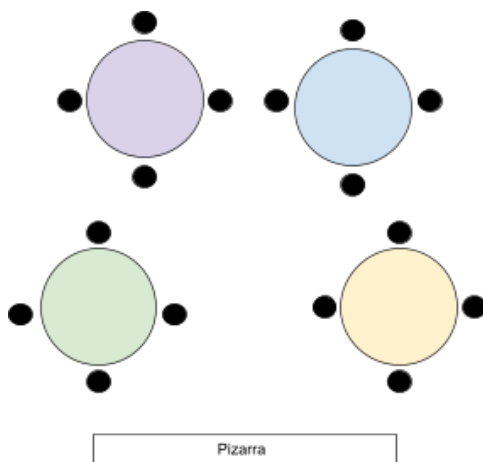
2.7.5. Objetivos

- Trabajar el tema teórico.
- Conocer estrategias cooperativas para trabajar aspectos de comprensión lectora y auditiva.
- Indagar en recursos en línea y materiales pedagógicos para la elaboración de narraciones.
- Emplear y aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo para trabajar aspectos teóricos que habitualmente suelen ser más costosos en los cursos preparatorios de oposiciones docentes.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y el trabajo individual y grupal.

2.7.6. Recursos materiales

- Aplicación Story Cubes
- Hojas de papel DinA4
- Lápices o bolígrafos

2.7.7. Disposición de la clase



2.7.8. Puntos claves

Es importante realizarla en la primera mitad de la clase, ya que inventar, redactar, narrar y llevar la técnica cooperativa a cabo, requiere tiempo y esfuerzo. Por lo tanto, lo ideal sería realizarla al principio por el desgaste que conlleva.

2.7.9. Desarrollo de la sesión con el uso conjunto de las dos técnicas

Introducción

Esta sesión servirá para introducir el tema 20 del temario vigente de la especialidad de educación infantil. En este se desarrolla el valor pedagógico del cuento y las posibilidades que da en el aula. Esta técnica favorece trabajar dos aspectos fundamentales: el primero de ellos sería la creación de una historia para poder llevar a cabo dicha técnica; por otro lado, el recurso de la técnica que ejemplifica qué tipo de dinámicas podemos realizar con nuestro alumnado a la hora de narrar un cuento.

Contexto

El tema 20 corresponde al cuento y su valor pedagógico. Para desarrollar esta técnica primero analizamos el tema en sí mediante la técnica cooperativa Rompecabezas II. Para poner en práctica esta técnica se actúa de la misma manera que el rompecabezas I, pero añadiendo un paso más para finalizar. En este sentido, el docente debe elaborar una prueba individual con preguntas sobre los contenidos trabajados a lo largo del tema teórico. Esas puntuaciones se suman a las puntuaciones grupales y por último se reparten las recompensas.

Inicio

Primero, tal y como se ha mencionado con anterioridad, se empleó la técnica rompecabezas II para introducir el tema e indagar sobre él. Después, se propuso al alumnado elaborar una historia descabellada mediante la asignación de elementos aleatorios que deberían estar presentes en la producción escrita. Para ello se utilizó la aplicación Story Cubes, la cual genera elementos azarosos. A cada grupo se le asignaron 4 elementos. En la elaboración de la historia "loca" se aplicó la técnica del folio giratorio para la creación. Cada integrante escribió 2-3 líneas del cuento en la que tuvieron que incluir alguno de los 4 elementos. De esta manera, todos los estudiantes cooperan activamente en la historia.

Parte central

Una vez que cada grupo desarrolló su historia disparatada, un integrante de cada uno fue al grupo más próximo y narró la historia generada por su grupo. Antes de empezar leyó el título y en ese momento el estudiante responsable de predecir realizó su primera aproximación para deducir sobre qué podía tratar la narración. De igual manera, después, el resto de los compañeros hicieron lo mismo. A medida que contaban la historia efectuaron paradas para desempeñar roles como preguntar y aclarar el hilo del argumento.

Cierre

Por último, realizaron un resumen producto del proceso de la comprensión lectora y llevaron a cabo una valoración de los roles cooperativos como recurso a la hora de trabajar la comprensión lectora. En esta línea, se procedió a hacer una puesta en común en gran grupo. Además, comentaron qué recursos o estrategias didácticas conocían para crear historias o cuentos. Para finalizar, enumeraron dichos materiales o procedimientos en sus cuadernos.

2.8. Técnica: Cabezas juntas numeradas (Kagan, 1994)

2.8.1. Resumen

El alumnado se agrupa en grupos heterogéneos de 4 personas y solicita que se numeren del 1 al 4. Después, el docente plantea o formula una pregunta para que los grupos heterogéneos dediquen unos minutos a pensar la respuesta (primero de manera individual y posteriormente grupal). Cuando el grupo pacta una respuesta deben cerciorarse de que todos los integrantes saben responder la solución. El docente elegirá un número al azar y el integrante con dicho número de cada grupo deberá dar la respuesta a la pregunta previamente formulada.

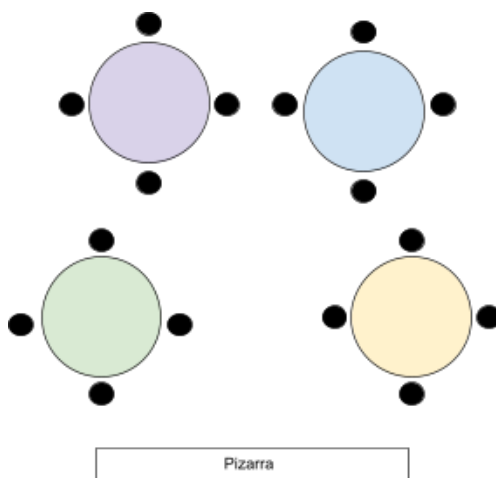
2.8.2. Objetivos

- Trabajar el tema teórico de una manera más significativa que la tradicional.
- Indagar y adquirir conocimientos musicales.
- Emplear y aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo para trabajar aspectos teóricos que habitualmente suelen ser más costosos en los cursos preparatorios de oposiciones docentes.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y el trabajo individual y grupal.

2.8.3. Recursos materiales

- El tema teórico 21 del temario de la especialidad de educación infantil

2.8.4. Disposición de la clase



2.8.5. Puntos clave

- Preguntas ajustadas al contenido a interiorizar o conocer.
- A la hora de asegurarse de que todos los integrantes de todos los grupos han podido contestar a las preguntas que se les ha formulado sería interesante decir todos los números (1, 2, 3 y 4) para que todos los integrantes tengan la oportunidad de exponer la solución acordada en el grupo.
- Las puestas en grupo pueden originar pequeños debates enriquecedores dependiendo del tipo de pregunta (abierta o cerrada).

2.8.6. Desarrollo de la sesión

Introducción

Esta sesión servirá para indagar y adquirir los conocimientos teóricos relativos al tema 21 del temario vigente de la especialidad de educación infantil. En este se desarrolla la educación musical en el aula de infantil y las posibilidades que propicia esta disciplina.

Contexto

El tema 21 corresponde a la educación musical. Los conceptos musicales y las oportunidades que la música nos da en el aula suelen ser por lo general algo desconocidas para el alumnado docente que prepara las oposiciones del cuerpo de educación infantil. Normalmente, los docentes con experiencia suelen poseer un gran banco de recursos, canciones, bailes... pero las nociones musicales suelen ser un aspecto más extraño si previamente no han recibido formación musical en conservatorio o academia.

Inicio

Primero, trabajamos el tema teórico y los opositores adquirieron los conocimientos del tema mediante el puzzle de Aronson. Posteriormente, el alumnado se reunió en grupos de cuatro integrantes heterogéneos. De la misma manera, se les pidió que asignaran números a cada estudiante dentro del grupo (desde el 1 al 4).

Parte central

Después, el docente formuló preguntas abiertas correspondientes al tema 21 (tema que se había trabajado con anterioridad).

Cierre

Para concluir, el docente formuló las preguntas una a una y otorgó 3 minutos a los grupos para que pensaran las respuestas de cada una de las preguntas y se cercioraran de que cada integrante era capaz de dar la solución

acordada en grupo. El docente dijo un número al azar y los integrantes que tuvieran dicho número asignado en cada grupo contestaron la pregunta formulada (respuestas con las que se realizaron una puesta en común en gran grupo). Estas son las preguntas que se diseñaron:

- Interpretar con percusión corporal un fragmento melódico donde se diferencien el pulso y el acento musical.
- Los musicogramas solo valen para representar los instrumentos de un fragmento melódico. ¿Es verdad o mentira?
- Nombra las familias de instrumentos y pone tres ejemplos de cada una.
- Interpreta dos sonidos que tengan timbre diferente e intensidades contrarias.
- Diseña una dinámica simple para trabajar la discriminación auditiva en el aula de educación infantil.
- Detalla y nombra tres canciones para trabajar la percusión corporal.
- Nombra a tres pedagogos musicales famosos y explica en qué consistían sus métodos.
- Detalla dos ejemplos de percusiones sin afinar y afinadas.

2.9. Técnicas: El juego de las palabras (Pujolás, 2008 a partir de Kagan, 1994) y Twitter cooperativo (Zariquiey, 2016)

2.9.1. Resumen de la técnica: El juego de las palabras

Agrupamos al alumnado en grupos heterogéneos de 4 personas. El docente escribe en la pizarra algunas palabras clave sobre los contenidos a trabajar durante la sesión. En ese momento, los equipos, de forma oral o escrita, construyen juntos una o varias frases con esas palabras, tratando de desarrollar y explicar el concepto de una manera más integral y específica. Finalmente, un alumno de cada grupo expresa y comunica las frases de su grupo en gran grupo.

Ejemplo de puesta en práctica

La técnica que se presenta se llevó a cabo a la hora de trabajar el tema 20 del temario oficial de las oposiciones a maestros (El cuento y su valor pedagógico). Se enumeraron las siguientes palabras en la pizarra digital: ilustraciones, cuento, cuentacuentos, valores, estereotipos, emociones y biblioteca de aula. El alumnado se agrupó en grupos heterogéneos de 4 integrantes. Cada alumno redactó y escribió una o dos frases por cada palabra que había puesto el docente sobre el tema. Después, realizaron una puesta en común en el grupo heterogéneo de 4. Finalmente, se produjo una puesta en común en gran grupo.

2.9.2. Resumen de la técnica: Twitter cooperativo

Durante una clase, el docente pide al alumnado que escriba en un posit un "tuit" resumiendo los contenidos que se han explicado. El docente debe recordar que no puede tener más de 140 caracteres. Una vez finalizado, pegan los tuits en los lugares predeterminados en el aula para ese fin. Tras un tiempo repiten la dinámica y esos tuits los pegan en otro lado diferente al que pegaron la primera ronda de tuits. Finalmente, el docente pide a los alumnos que elijan los tuits de cada apartado, los que más le gusten y los retuiteen. Dicho de otra manera, deberán escribirlos en su cuaderno para construir un resumen

Ejemplo de puesta en práctica:

Esta técnica se utilizó a la hora de trabajar el tema 2 del temario de oposiciones al cuerpo de educación infantil (la psicomotricidad). Después de haber trabajado el tema teórico, se les planteó que escribieran en pequeños tuits un resumen de qué debe suponer y transmitir la sesión de psicomotricidad en la etapa de infantil. Pudieron redactar qué fases debe tener, qué materiales deben aparecer, qué juegos simbólicos pueden surgir, qué emociones se generan o qué habilidades motrices se desarrollan. Cada alumno redactó 3 o 4 tuits y los pegaron en las paredes que rodeaban el aula. Posteriormente, cada cual, de manera individual, pasó por todos los tuits y añadió un punto al tuit o tuits que congeniaban con su forma de imaginar una sesión de psicomotricidad. Pudieron poner el punto a los tuits que quisieron siempre que estuvieran de acuerdo con esa idea. Por

último, se expusieron en gran grupo aquellos que obtuvieron más puntos y se generó un pequeño debate para entresacar, desde un punto de vista crítico, por qué fueron los mejor valorados.

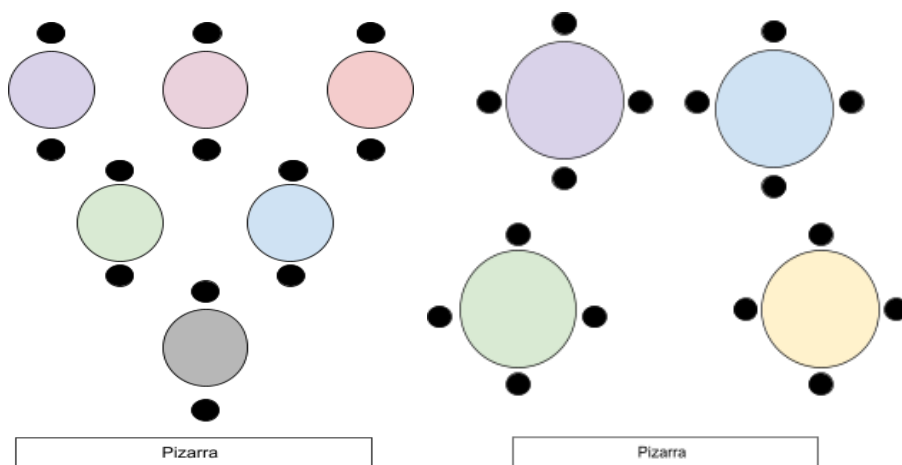
2.9.3. *Objetivos*

- Trabajar el tema teórico de una manera más significativa que la tradicional.
- Explorar conceptos básicos de la educación musical como son las cualidades del sonido.
- Trabajar la discriminación auditiva con percusión corporal o instrumental.
- Emplear y aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo para trabajar aspectos teóricos que habitualmente suelen ser más costosos en los cursos preparatorios de oposiciones docentes.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y el trabajo individual y grupal.

2.9.4. *Recursos materiales*

- Folios
- Posits
- Bolígrafos o lápices
- Instrumentos musicales
- Cartulinas Din A3

2.9.5. *Disposición de la clase*



2.9.6. *Puntos clave*

- Es importante tener nociones musicales para poder llevar estas dinámicas a cabo. Simplemente por el mero hecho de que las reflexiones, aproximaciones o dudas que puedan surgir deben ser resueltas. Es por ello que un cierto grado

de conocimiento musical es vital para poder solventar las situaciones de aprendizaje que se den en el aula.

- Los instrumentos pueden ser de percusión por su fácil manejo y la escasa técnica que hace falta para poder interpretarlos de manera adecuada. Esto no descarta la idea de que se puedan emplear instrumentos musicales afinados y de otras familias (como sería en el caso de la especialidad de música). En este caso se requeriría una formación musical-instrumental más avanzada.
- A la hora de cambiar la disposición de los grupos de 4 a 2 es importante que el espacio de facilidad para moldear los grupos.
- En el momento de utilizar los instrumentos musicales es aconsejable hacer una demostración del buen uso de cada uno de ellos antes de utilizarlos en práctica real con fines de aprendizaje. De esta manera, nos aseguraremos de que la calidad del aprendizaje es menor si cercioramos que los recursos se aprovechan adecuadamente.

2.9.7. Desarrollo de la sesión con el uso conjunto de las dos técnicas

Introducción

Esta sesión sirvió para introducir el tema 21 del temario vigente de la especialidad de educación infantil. Como se ha mencionado a la hora de explicar anteriores técnicas, la educación musical sigue siendo, en gran parte, una desconocida en la formación de los docentes que no hayan efectuado estudios en esta área. Es por ello por lo que este tema cobra especial importancia en la actividad profesional de cualquier docente.

Contexto

Las técnicas de aprendizaje cooperativo que se describen a continuación se emplearon para profundizar en contenidos claves del tema 21 del temario oficial de la especialidad de educación infantil como son las cualidades del sonido. Diferenciar entre sonido y silencio y conocer sus características y elementos constituyen un pilar para entender conceptos musicales más técnicos.

Inicio

Como prácticamente en todas las sesiones que trabajaron temas teóricos, el puzzle de Aronson supuso una técnica introductoria muy adecuada para profundizar y conocer el tema. Después de dicha técnica formaron grupos heterogéneos de cuatro personas. Se les propuso que escribieran y resumieran las cuatro cualidades del sonido: intensidad, timbre, altitud y duración. Es decir, elaboraron frases de cada tipo de cualidad. Después efectuaron una puesta en grupo de 4. Además, estas primeras aproximaciones las escribieron en posits y las pegaron en dos Din A3 situados en una pared de la clase. Acto seguido, en grupos de 4 se dedicaron a elaborar frases con el fin de definir las cualidades.

Parte central

Después, el docente planteó que interpretaran dos ejemplos de las diferentes cualidades con los objetos que tenían a mano. Dicho de otra manera, de manera individual tuvieron que encontrar dos sonidos que reflejaran dos intensidades, altitudes, timbres y duraciones diferentes. A continuación, hicieron una puesta en grupo para valorar y ver cómo habían realizado la tarea. Una vez finalizada se dispusieron instrumentos musicales en clase (claves, triángulos, castañuelas y cascabeles) y por parejas jugaron a las adivinanzas: un integrante de la pareja realizó dos sonidos y el otro tuvo que descifrar qué cualidad del sonido estaba queriendo interpretar su compañero. Procedieron igual hasta interpretar todas las cualidades del sonido

Cierre

Por último, repitieron el paso de resumir en posits las cualidades del sonido y las fijaron en otras dos cartulinas Din A3 que se situaron al lado opuesto que las anteriores. Finalmente, el alumnado recorrió los posits y anotó los que más le gustaron para elaborar un resumen de los cuatro conceptos trabajados en clase.

2.10. Técnica: Paneles de transferencia (Zariquiey, 2016 a partir de Silberman, 1998)

2.10.1. Resumen

Agrupamos al alumnado en parejas. El docente predetermina dos espacios en el aula para pegar posits. El primero lo titula: “en el colegio” y el segundo: “fuera del centro escolar”. Después de la finalización de un tema o explicación se propone que las parejas desarrollen propuestas teórico-prácticas partiendo de los contenidos trabajados para llevar a cabo en los dos contextos que se han formulado previamente. Las parejas debaten sobre si las estrategias que plantean son coherentes y anotan en ambos contextos (en el colegio y fuera del colegio) las ideas o propuestas en las que coinciden. Simultáneamente, pide al resto de parejas que maticen las propuestas, intervenciones o estrategias de las demás parejas. Por último, recogen en sus cuadernos las ideas que les resulten llamativas, interesantes y relevantes.

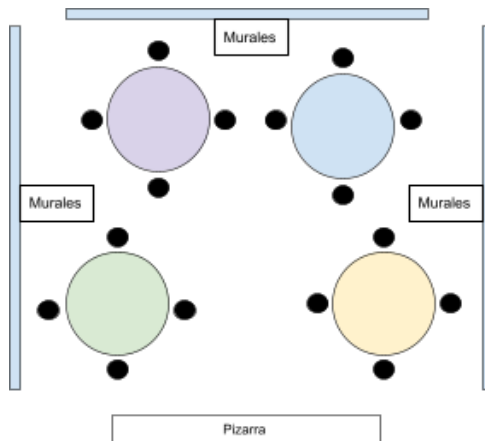
2.10.2. Objetivos

- Trabajar el tema teórico de una manera más significativa que la tradicional.
- Indagar en las posibilidades que ofrecen los diferentes recursos para educar en igualdad y adoptar medidas concretas para incluirlos en los diseños de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocer la importancia de educar en igualdad de género.
- Emplear y aplicar estrategias que no impliquen discriminación de sexo o género en el aula y fuera de ella.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y el trabajo individual y grupal.

2.10.3. Recursos materiales

- Posits
- Lápices y bolígrafos
- Hojas DinA4

2.10.4. Disposición de la clase



2.10.5. Puntos claves

- Es importante trabajar con anterioridad los aspectos del tema 10 del temario oficial, ya que sirve de manera introductoria para empezar a reflexionar sobre nuestra práctica docente en el aula y en qué tipo de situaciones se dan en los diferentes contextos educativos en los que se puedan aplicar estrategias para educar en igualdad.

2.10.6. Desarrollo de la sesión

Introducción

Esta sesión servirá para introducir el tema 10 del temario oficial de la especialidad de educación infantil (la educación sexual en la etapa infantil. Descubrimiento e identificación con el propio sexo. La construcción de los roles masculino y femenino. Estrategias educativas para evitar la discriminación de género.)

Inicio

Primero, una vez que trabajamos el tema en profundidad se puso en práctica la técnica de los paneles de transferencia. Para ello se les pidió a las parejas que pensarán en estrategias educativas para romper con los estereotipos y educar en igualdad. Los dos contextos serían: por una parte “en el colegio”, donde deberían pensar en su función como tutores en el aula con su grupo de alumnos para proponer estrategias que se adapten a esa interacción tutor-grupo;

Innovación en el contexto educativo. Usando el aprendizaje cooperativo para la preparación de oposiciones

por otra parte, el segundo apartado supondría pensar en estrategias para llevar a cabo “en el contexto familiar”.

Parte central

De esta manera, desarrollaron propuestas para ambas situaciones y debatieron que esas mismas fueran coherentes y que ambos integrantes de la pareja estuvieran de acuerdo. Una vez realizado, sumaron las ideas que compartían en los posits de ambos contextos. A la vez, el resto de las parejas matizaron y debatieron sobre si las aportaciones del resto de parejas eran correctas y apropiadas.

Cierre

Para finalizar, cada pareja anotó en su cuaderno las ideas del resto de parejas que percibieron fueran relevantes y útiles.

2.11. Técnica: Aligerar el ambiente (Silberman, 1998)

2.11.1. Resumen

Agrupamos al alumnado en grupos heterogéneos de 4 personas. A continuación, se trabajan los contenidos oportunos para poder llevar posteriormente la técnica a cabo. Después, el docente presenta la tarea e indica a los grupos heterogéneos que diseñen propuestas absurdas relacionadas con esos contenidos. El docente elige al azar a uno de los miembros de cada grupo para explicar su creación.

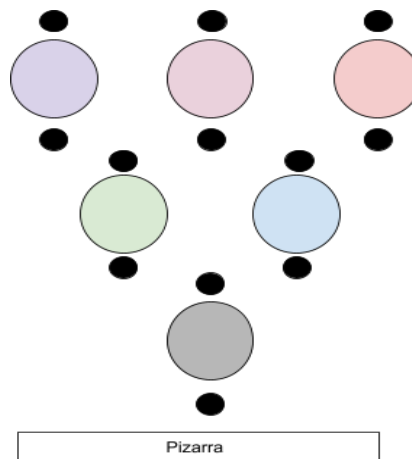
2.11.2. Objetivos

- Trabajar el tema teórico de una manera más significativa que la tradicional.
- Indagar en los aspectos verbales y gestuales a evitar en las entrevistas e interacciones entre tutor y familia.
- Reconocer la importancia de la comunicación con las familias del alumnado.
- Emplear y aplicar un guion de una temática real para elaborar una reunión a modo de simulacro para conversar con la familia de un alumno.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y el trabajo individual y grupal.

2.11.3. Recursos materiales

- Guion de la entrevista
- Lápices y bolígrafos
- Hojas DinA4

2.11.4. Disposición de la clase



2.11.5. Puntos claves

- Recalcar la relevancia de dramatizar una entrevista seria con anterioridad o posterioridad para identificar qué aspectos verbales y posturales se sitúan fuera de lugar en la realidad.
- Es importante crear un clima de juego en esta técnica más distendido para que lo ilógico salga más espontáneamente.
- Recordar la utilidad de una vez realizada la técnica, indagar sobre los aspectos exagerados, ridiculizados u obviados.

2.11.6. Desarrollo de la sesión

Esta sesión sirvió para introducir el tema 7 del temario oficial de la especialidad de educación infantil del cuerpo de maestros (la familia como primer agente de socialización. La transformación de la función educativa de la familia a lo largo de la historia. Expectativas familiares respecto a la educación infantil. Período de adaptación de los niños al centro educativo. Relaciones entre la familia y el equipo docente).

Inicio

Cabe mencionar que esta técnica se llevó a cabo justo después de realizar la técnica de dramatización cooperativa (explicada previamente en este libro). Para poner en práctica la técnica cooperativa *Aligerar el ambiente*, se les propuso que desarrollaran una entrevista absurda entre tutor y familia. Para ello, siguieron el mismo esquema que emplearon para la dramatización cooperativa, pero esta vez de una manera disparatada. El docente dispuso parejas para llevar a cabo esta técnica.

Parte central

La transición de tener que confeccionar una entrevista tutor-familia seria como se hizo en la dramatización cooperativa a producir una entrevista totalmente descabellada brindó al alumnado de un momento más distendido, pero a la vez reconociendo e identificando qué aspectos eran totalmente desproporcionados y fuera de lugar en las entrevistas absurdas que crearon.

Cierre

Por último, realizaron una puesta en común en gran grupo y compartieron que les había parecido. A su vez, contaron anécdotas que se pudieran asimilar a situaciones que dramatizan en la entrevista ilógica.

2.12. Técnica: Brindar preguntas y recibir respuestas de Silberman (1998)

2.12.1. Resumen

Agrupamos al alumnado en grupos heterogéneos de 4 personas y proporcionamos un cuarto de hoja a cada alumno. Posteriormente, el docente propone al alumnado que escriba por una cara del folio una pregunta o duda que tengan sobre los contenidos trabajados en clase y por la otra cara una pregunta o duda que sean capaces de contestar. El docente dirige una puesta en común en gran grupo con las preguntas que los grupos designaron como contestables y las preguntas que en un principio se formularon sin respuesta. Entre todos los grupos intentan consensuar las respuestas para ambos tipos de preguntas.

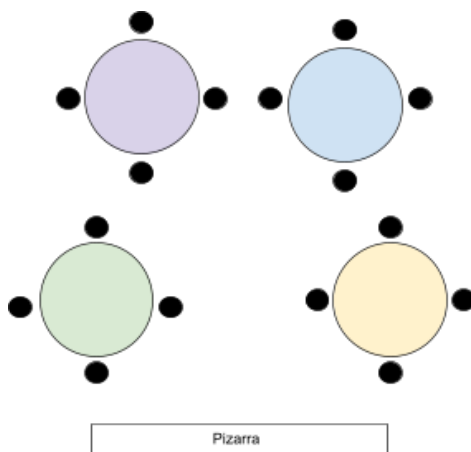
2.12.2. Objetivos

- Trabajar los epígrafes del tema teórico desde una perspectiva más profunda y consensuada entre los distintos grupos.
- Enfrentarse a preguntas ajenas sobre los contenidos trabajados en el tema teórico.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y el trabajo individual y grupal.

2.12.3. Recursos materiales

- Folios blancos Din A4
- Lápices o bolígrafos

2.12.4. Disposición de la clase



2.12.5. Puntos claves

- Esta técnica es fácilmente rescatable para diferentes situaciones de aprendizaje. En el ejemplo descrito se introdujo en Jigsaw I para profundizar más en los contenidos teóricos trabajados, pero de igual manera puede emplearse con otras técnicas de aprendizaje cooperativo y en distintas fases del proceso de aprendizaje. Dicho de otra manera, se puede aplicar para introducir contenidos nuevos y/o consolidar los aprendidos con anterioridad.

2.12.6. Desarrollo de la sesión

Introducción

Esta técnica se llevó a cabo siempre que se empleó el Rompecabezas I o Jigsaw I de Aronson. Con el fin de contextualizar en qué fase del Jigsaw I se introdujo fue cuando se forman los grupos de expertos homogéneos que hubieran trabajado el mismo epígrafe del tema teórico.

Inicio

Como se ha comentado, a la hora de formar los grupos de expertos se empleó la técnica de aprendizaje cooperativo Brindar preguntas y recibir respuestas de Silberman, donde a cada integrante del grupo de expertos se le dio un cuarto de hoja en el que tenían que formular en una cara del folio una pregunta sobre los contenidos trabajados en clase y por detrás una respuesta a una pregunta que fueran capaces de responder sobre esos mismos contenidos.

Parte central

A continuación, debatieron cada pregunta en grupo, enriqueciendo la respuesta proporcionada por el miembro que formuló la pregunta. Del mismo modo, se procedió con las respuestas sobre las preguntas que eran capaces de responder.

Cierre

Por último, hubo una puesta en común en gran grupo de las preguntas y respuesta debatidas de cada grupo de expertos. En esta última fase, el docente contestó las preguntas que se quedaron sin respuesta o que nadie de la clase pudo responder adecuadamente.

2.13. Técnica: Intercambiar dificultades de Kagan (1994)

2.13.1. Resumen

El docente agrupa al alumnado en grupos heterogéneos de 3 o 4 alumnos por cada grupo. Tras una explicación, el docente pide al alumnado que 1. Piensen en una dificultad que hayan encontrado; 2. la formulen como una pregunta y 3. La escriban en la cara posterior de un cuarto de folio facilitado por el docente. Los equipos trabajan sobre las preguntas que formulen sus compañeros de grupo y escriben las respuestas en la otra cara del folio facilitado. Los equipos intercambian sus folios y tratan de responder las preguntas que se han formulado en el resto de los grupos. Cuando intercambian las preguntas entre los grupos heterogéneos consensuan una respuesta y la corroboran mirando en el reverso del folio y leyendo la respuesta que ha facilitado el grupo de origen donde se había planteado la pregunta. Si es correcta, pasan a la siguiente pregunta; si no lo es, deberán examinar y verificar las correcciones que sean oportunas.

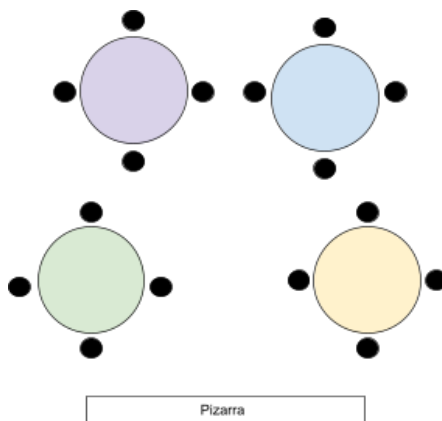
2.13.2. Objetivos

- Trabajar el supuesto práctico de una manera más dinámica mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Interiorizar y desarrollar estrategias prácticas para la comprensión del enunciado de un supuesto práctico nuevo.
- Llevar a cabo trainings reales para poder enfrentarse a la resolución del caso práctico en el examen de oposiciones al cuerpo de maestros.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y el trabajo individual y grupal.

2.13.3. Recursos materiales

- Folios blancos Din A4
- Lápices o bolígrafos

2.13.4. Disposición de la clase



2.13.5. Puntos clave

- La comprensión del enunciado del supuesto práctico en el examen de oposiciones es una tarea fundamental para asimilar lo que se pide en esa prueba. Es importante dedicar los primeros 5 o 10 minutos a entender qué contexto plantea, y posteriormente, qué es lo que pide. Es por esto que este tipo de trainings cobran gran importancia para testear al alumnado en la preparación de esta prueba de cara al examen real.

2.13.6. Desarrollo de la sesión

Introducción

Esta sesión servirá para introducir un nuevo caso práctico a trabajar en clase. Esta técnica es muy útil para desarrollar las propuestas de resolución de los casos prácticos de las oposiciones, ya que permite al alumnado comparar, intercambiar y contrastar la información del enunciado, las tareas que deben realizar, la comprensión del propio enunciado y enriquece las propuestas, dado que escuchan propuestas de otros compañeros.

Inicio

Tras la explicación de los protocolos y planes relacionados con el caso práctico a analizar y resolver, se pidió a los alumnos que 1. Pensaran una dificultad que hubieran encontrado al interiorizar los contenidos sobre la explicación dada; 2. La formularan como una pregunta y 3. Que la escribieran en la cara A de la hoja proporcionada.

Innovación en el contexto educativo. Usando el aprendizaje cooperativo para la preparación de oposiciones

Parte central

Después, los grupos trabajaron sobre las preguntas formuladas, y posteriormente, incluyeron una respuesta a la misma.

Cierre

Para finalizar, los grupos intercambiaron sus hojas de preguntas y contrastaron sus respuestas con la respuesta que había consensuado el primer grupo.

2.14. Técnica: Mapa conceptual mudo de Ferreiro Gravié (2003)

2.14.1. Resumen

Agrupamos al alumnado en grupos heterogéneos de 4 personas. Al terminar la clase el docente les presenta un mapa conceptual mudo. Los grupos deberán debatir sobre cómo rellenar el mapa conceptual. Por último, se realiza una puesta en común en gran grupo y se llevan a cabo las correcciones que se consideren oportunas.

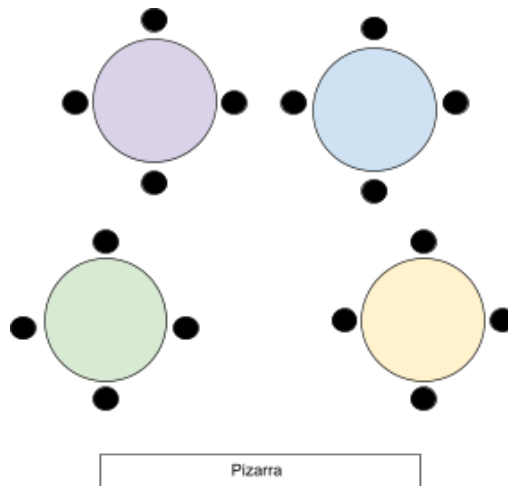
2.14.2. Objetivos

- Trabajar el tema teórico de una manera más significativa que la tradicional.
- Impulsar el sentimiento de pertenencia a un grupo y el trabajo individual y grupal.

2.14.3. Recursos materiales

- Esquema del mapa conceptual mudo
- Folios blancos Din A4
- Lápices o bolígrafo

2.14.4. Disposición de la clase



2.14.5. Puntos claves

- Esta técnica de aprendizaje cooperativo se puede emplear para resumir los diferentes contenidos sobre un eje temático que se haya trabajado previamente en clase.

Innovación en el contexto educativo. Usando el aprendizaje cooperativo para la preparación de oposiciones

- Es una técnica que también se puede utilizar para concluir el proceso de enseñanza-aprendizaje a modo de herramienta de evaluación sobre los contenidos que se hayan explicado a lo largo de la clase.

2.14.6. Desarrollo de la sesión

Introducción

Esta técnica se llevó a cabo para concluir las intervenciones en las que se emplearon técnicas de aprendizaje cooperativo. Para ello se propuso realizar el mapa mudo de Ferreiro Gravie.

Inicio

Para realizar esta tarea se utilizó un mapa conceptual mudo, el cual debían rellenar con sus aportaciones los diferentes grupos. Dicho de otra manera, los pequeños grupos discuten sobre el tema y sobre cómo rellenar el mapa mudo.

Cierre

Por último, acuerdan las posibles respuestas y completan el mapa. Para finalizar, los grupos exponen sus respuestas en una puesta en común.

3. Referencias bibliográficas

Alonso Roque, J. I., Escarbajal Frutos, A., y Nortes Martínez-Artero, R. (eds.) (2012). *Experiencias de innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2727>

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.

Capar, G., & Tarim, K. (2015). Efficacy of the cooperative learning method on mathematics achievement and attitude: A meta-analysis research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 553-559.

Carbonell, S. (2017). El trabajo cooperativo artístico como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil. *Creativity and Educational Innovation Review*, 1.

Casey, A. (2012). Cooperative Learning through the eyes of a teacher-researcher and his students. En B. Dyson, and A. Casey (eds.) *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*, 75-87. London: Routledge.

Cordero, G. y Luna, E. (2010). Encuesta retos de la evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en métodos de aprendizaje cooperativo, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 193-201.

Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, 49(5), 510-517. Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.

Fernández-Río, J. (2001). *La socialización de las personas a través del aprendizaje cooperativo en educación física*. En actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Medina del Campo.

Fernández-Río, J. (2005). *Violencia en las aulas. Posibilidades desde la metodología cooperativa*. En actas del V Congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad de las Illes Balears.

Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al aprendizaje cooperativo. IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Málaga.

Fernández-Río, J. (2016). Participación equitativa e igualdad de oportunidades de éxito: sexto y séptimo elementos básicos del aprendizaje cooperativo. X Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Barcelona.

Ferreiro Gravié, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social. Una nueva forma de enseñar y aprender*. Trillas.

Gracia, M. M. y Traver, J. (2016). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el aprendizaje cooperativo en matemáticas: un estudio de caso. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 129-144.

Gil, P. (2015). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 125-146.

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 39-54.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction New Company.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning. Resources for teachers*. Kagan Publishing.

Kerr, N. L., & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 78-94. Latane, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of personality and social psychology*, 37(6), 822-832.

Lavega i Burgués, P., Planas i Anzano, A. y Ruiz Sánchez, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(53), 37-51.

Maquilón, J. J. y Orcajada, N. (2015). *Investigación y acción educativa en Infantil y Primaria*.

Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

Martí, E. (1997). Trabajamos juntos cuando cooperamos. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 54-58.

Maté, M. (1996). Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 51, 51-56.

Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011). La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia. En J.C. Torrego (Coord.): *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 199-251). Madrid: Fundación SM.

Moya, P. y Zariquiey, F. (2008). *El aprendizaje cooperativo como herramienta para la convivencia*, en Torrego, J.C. (ed.). *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Alianza.

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Plummer, O. K. & Rougeau, D. (1997). Team building magic for all. *Strategies*, 10(6), 22-24.

Pujolás P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe.

Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo-Octaedro.

Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Salonen, P., Vauras, M., & Efklides, A. (2005). Social interaction – what can it tell us about metacognition and co-regulation in learning? *European Journal of Psychology*, 10, 199–208. doi: 10.1027/1016-9040.10.3.199.

Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Troquel.

Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York, NY: Longman.

Slavin, R. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Sage. Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning* (2nd edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Slavin, R. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. En R. Mayer y P. Alexander (eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344-360). Nueva York, Taylor & Francis.

Solé, I. (1997). Reforma y trabajo en grupo. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 50-53.

Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.

Trujillo, F. y Ariza, M. A. (2006), *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

Volet, M., Martin, P., & Saladin, C. (1990). Conflict, contrainte et coopération en éducation physique. Bilan et perspectives, en M. Lirette y col., *Intervention en éducation physique et en entraînement. Bilan et perspectives*, pp. 192-199. Sillery: Presses de l'Université de Québec.

Yoder, L. J. (1993). Cooperative learning and dance Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64(5), 47-56.

Zariquiey Biondi, F. (2016). *Cooperar para aprender: transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo* (4ª ed.). SM.



Se trata de un libro teórico-práctico que describe, en un número limitado de páginas, cómo se pueden aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo en un campo que promueve el trabajo individualista y donde nunca se han aplicado: la preparación de oposiciones al cuerpo de maestros de Educación Infantil. El libro comienza con un capítulo introductorio sobre la preparación de oposiciones y sobre los aspectos básicos del aprendizaje cooperativo para, en el siguiente capítulo, presentar, plenamente descritas, un total de 14 técnicas (en algunos casos 2 de ellas utilizadas en la misma actividad).

