

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

DPTO. DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA COMO
ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE APRENDIZ
SALUDABLES**

Tesis presentada por:

Roxana Angela Rosales Migliore

Para optar al grado de Doctor en Psicología

Dirigido por Dra. Rosario Cubero Pérez

Universidad de Sevilla

Octubre 2015

Dedicatoria

A Manolo, mi compañero incondicional de camino,
A Roxana, Ignacio y Raquel por su paciencia y su cariño

A mi madre

Agradecimientos

v

Este trabajo de investigación supone un “sueño” profesional y personal conseguido, que no hubiera sido posible sin el apoyo de tantas personas que me han acompañado en este camino a los que quiero expresar mi agradecimiento en estas líneas.

Gracias a los alumnos y alumnas que han participado en esta investigación. Ellos y ellas con sus expresiones, sus palabras y sus gestos me han permitido conocerlos y con ello comprender muchas cosas. Y a la institución educativa a la que pertenecen por facilitarme el desarrollo de este trabajo.

Gracias a Rosario, mi directora de tesis, una apasionada del aprendizaje cooperativo; gracias por la paciencia, por el tiempo, por las palabras de ánimo, por la confianza expresada desde el primer momento que me acerqué al departamento, y por transmitirme en todo momento el sentido y la ilusión del trabajo educativo. A los profesores y profesoras de la universidad de Sevilla que compartieron sus conocimientos conmigo.

Gracias a mi querido Manolo, por hacer mis proyectos suyos, por su confianza en mí, por sus palabras y gestos de aliento que me dieron consuelo en los momentos más difíciles, gracias por la entrega y la ilusión puesta en esta empresa. A Roxana, Ignacio y Raquel, mis pequeños, porque comprendieron la importancia que tenía para mí terminar esta tesis, y a pesar de no entender los motivos que me llevaban a tanto sacrificio, fueron capaces de acompañarme en esta tarea, con sus besos diarios, sus gestos de cariños y sus palabras de aliento.

Gracias a mi familia de España, quienes no sólo me han ayudado con la logística familiar, sino también dándome fuerzas para terminar este trabajo. Igualmente a toda esa red de amigos y amigas que no han dejado de animarme en todo momento, de ofrecerme su ayuda y de confiar en mí.

Abstract

La escuela es un espacio donde se construyen identidades, por lo tanto según la manera en la que se conciba la escuela y cómo se estructuren los procesos que se dan dentro de ella, dependerá cómo los individuos que participan en ella vayan construyendo sus percepciones de sí mismos en los múltiples aspectos que finalmente los constituyen como personas. El aprendizaje cooperativo es una manera de estructurar y organizar el trabajo en el aula que puede favorecer una construcción positiva de la identidad de aprendiz.

El presente trabajo de investigación estudió la percepción que tiene el alumnado de sí mismo como estudiante antes y después de participar en una experiencia de “Aulas Cooperativas” en un colegio de Sevilla Capital, así también se exploró qué aspectos de esta experiencia resultan significativos para el alumnado después de haber participado en ella.

Para recoger la propia percepción como estudiante y lo que aporta la experiencia de aprendizaje cooperativo se requirió de un diseño adecuado para la comprensión de los discursos personales y grupales, por ese motivo se eligió como técnica de recogida de datos una entrevista semi-estructurada aplicada en un formato de grupos focales y el análisis de contenido como técnica de análisis.

Como resultado del trabajo de campo se obtuvo un sistema de categorías, que permitió conocer la percepción de los participantes de ese contexto concreto sobre cómo se ven como estudiantes, sus patrones atribucionales hacia el éxito y el fracaso, así como la imagen que considera que los otros significativos (maestros, compañeros y familias) tienen de él; así como su valoración del programa aplicado.

Tabla de Contenidos

Presentación	1
Introducción	5
1. Conceptualización del constructo de identidad e identidad de aprendiz	10
1.1. La identidad como síntesis del desarrollo socio-personal.....	11
1.1.1. La identidad como construcción del yo	12
1.1.2. La identidad como síntesis de lo cognitivo y lo emocional	13
1.2. Concepciones de identidad	15
1.2.1. La Identidad como expresión de la subjetividad y de la intersubjetividad: el proceso de construcción dialógica	15
1.2.2. La identidad como construcción narrativa	22
1.2.3. El vínculo indisoluble entre construcción de la identidad y actividad, en tanto que parte de la práctica social	24
1.2.4. La naturaleza discursiva o retórica de la identidad.....	30
1.2.5. El papel fundamental del reconocimiento en el proceso de construcción de la identidad	34
1.3. Identidad de Aprendiz.....	36
1.3.1. Percepción de sí mismo como aprendiz: autoconcepto académico y autoestima	39
1.3.1.1. El autoconcepto académico.....	40

1.3.1.2. Autoestima	41
1.3.2. Las atribuciones causales	44
1.4. Identidad como herramienta educativa	49
1.4.1. Identidad, aprendizaje y construcción del significado	50
1.4.2. Rasgos que definirían una identidad saludable	55
2. El aprendizaje cooperativo como herramienta para la construcción de una identidad saludable	62
2.1. Raíces teóricas del Aprendizaje Cooperativo (AC)	63
2.1.1. La teoría genética de Piaget y sus desarrollos posteriores	64
2.1.2. La teoría socio-cultural de Vygotsky	68
2.1.3. La teoría de la interdependencia social	76
2.2. Rasgos que definen una práctica educativa como de AC	78
2.3. ¿Cómo reforzar el aprendizaje cooperativo en el aula?	86
2.3.1. Cohesión de grupo	87
2.3.2. El AC como recurso para enseñar	89
2.3.3. El AC como contenido específico a enseñar en el aula.	90
2.4 . Consecuencias educativas del aprendizaje cooperativo	92
2.5. Confluencia entre la construcción de la identidad de aprendiz y el aprendizaje cooperativo-.....	95
3. Experiencia educativa en el marco del aprendizaje cooperativo	101
3.1. El centro educativo y su contexto	102
3.2. Caracterización del alumnado	103
3.3. Descripción de las intervenciones de aprendizaje cooperativo	106

3.4. Organización del trabajo cooperativo en el aula	116
3.4.1. Estructuras cooperativas	117
3.4.2. Proyectos cooperativos	120
3.4.3. Sistema de refuerzos	125
4. Objetivos de la investigación	128
5. Método de la investigación	131
5.1 Participantes	133
5.1.1 Criterios de selección de los participantes	134
5.1.2 Composición de los grupos focales.....	138
5.2 Instrumentos.....	140
5.2.1 Entrevista 1	145
5.2.2 Entrevista 2	149
5.3 Procedimiento	151
5.3.1 Fase de pilotaje de la entrevista	151
5.3.2. Fase de recogida de información	155
5.3.3 Fase de sistematización y análisis de las entrevistas	157
6. Resultados de la investigación	160
6.1. Dimensiones y preguntas de análisis	160
6.2. Sistema de categorías.....	163
6.2.1. Identificación de unidades de significado y codificación.....	163
6.2.2. Fase de categorización	165
6.2.3. Fiabilidad del sistema de categorías	166
6.3. Elaboración de Perfiles	167

6.4. Resultados del análisis de la Entrevista 1	168
6.4.1. Percepción de sí mismo como estudiante	168
6.4.2. Atribuciones de éxitos y fracasos académicos: Locus, controlabilidad y estabilidad. Entrevista 1	194
6.4.3. Imagen sobre cómo son percibidos por otros como estudiantes.....	206
6.5. Resultados Entrevista 2.....	218
6.5.1 Percepción de sí mismo como estudiante	218
6.5.2. Atribuciones de éxitos y fracasos académicos: Locus, controlabilidad y estabilidad. Entrevista 2.....	245
6.5.3. Imagen sobre cómo son percibidos por otros como estudiantes.....	258
6.5.4. Percepción de la Experiencia de Aprendizaje Cooperativo	272
7. Discusión y conclusiones.....	281
7.1. Objetivo 1: Conocer la percepción de sí mismo como estudiante que tienen los participantes	281
7.1.1. Determinar la concepción del alumnado sobre un buen o un mal estudiante	281
7.1.2. Identificar y describir los aspectos que forman parte de su propia identidad de aprendiz, concretamente de la percepción de sí mismo como estudiante	285
7.1.3. Experiencias Positivas y negativas	291
7.2 Objetivo 2: Conocer cuáles son los patrones atribucionales de los participantes. 296	
7.3 Objetivo 3: La imagen que considera el alumnado que tienen el profesorado, los compañero/compañeras y las familias de ellos como aprendices.....	301
7.3.1 Imagen del profesorado.....	302

7.3.2 Imagen de los compañeros y compañeras.....	302
7.3.3 Opinión de las familias	303
7.4. Objetivo 4: Conocer la percepción que tienen los participantes de la experiencia de aprendizaje cooperativo, si ésta les ha ayudado a mejorar como estudiantes o no, y en qué aspectos a sucedido esto.....	305
7.4.1. Aspectos en los que el AC les ha ayudado a mejorar como estudiantes.....	305
7.4.2. Aspectos en los que el AC no les ha ayudado a mejorar como estudiantes..	310
7.5. Reflexiones finales sobre la identidad de aprendiz de los participantes en el estudio	312
7.6. Limitaciones e implicaciones para el desarrollo futuro de esta línea de investigación	316
7.6.1. Aportaciones	316
7.6.2. Limitaciones.....	317
7.6.3. Perspectivas de futuro.....	318
Referencias.....	320

Tabla 1. Contenidos trabajados en la formación docente recibida en el marco del Programa de Aulas Cooperativas.	110
Tabla 2. Descripción de los Proyectos Cooperativos.....	120
Tabla 3. Distribución del número de participantes en los grupos focales.	136
Tabla 4. Participantes clasificados por niveles de desempeño académico.	137
Tabla 5. Combinación de niveles de desempeño académico en la composición de grupos focales	139
Tabla 6. Distribución de la muestra por género en entrevista 1 y entrevista 2	140
Tabla 7. Dimensiones y elementos a explorar para la formulación de la Entrevista	141
Tabla 8. Dimensiones y elementos que se incluyen en la entrevista 2	142
Tabla 9. Elementos y preguntas a explorar correspondientes a la dimensión: Percepción de sí mismo como estudiante.....	144
Tabla 10. Elementos y preguntas a explorar correspondientes a la dimensión: Atribuciones de éxitos y fracasos académicos	144
Tabla 11. Elementos y preguntas a explorar correspondientes a la dimensión: Imagen sobre cómo son percibidos por otros como estudiantes	145
Tabla 12. Elementos y preguntas a explorar correspondientes a la dimensión: Percepción de la experiencia de Aprendizaje Cooperativo	145
Tabla 13. Cronograma de aplicación del instrumento	156
Tabla 14. Frecuencias y porcentajes de la Concepción de un buen estudiante. Entrevista 1	169
Tabla 15. Frecuencias de la concepción de un mal estudiante. Entrevista 1	174

Tabla 16. Categoría que más destacan en la concepción de un buen y mal estudiante	176
Tabla 17. Frecuencias y porcentajes de las categorías sobre la percepción de sí mismo como estudiante	177
Tabla 18. Frecuencias y porcentajes de la percepción positiva de sí mismo como estudiante. Entrevista 1	178
Tabla 19. Frecuencias y porcentajes de la percepción negativa de sí mismo como estudiante. Entrevista 1	180
Tabla 20. Frecuencias y porcentajes de la percepción de sí mismo como regular estudiante. Entrevista 1	183
Tabla 21. Frecuencias y porcentajes de las experiencias positivas como estudiante. Entrevista 1	185
Tabla 22. Frecuencias y porcentajes de la Experiencias negativas como estudiantes en la Entrevista 1	191
Tabla 23. Comparación entre las categorías de las experiencias positivas y experiencias negativas como estudiantes en la Entrevista 1	194
Tabla 24. Frecuencias y porcentajes de las atribuciones de éxito. Entrevista 1	195
Tabla 25. Frecuencias y porcentajes de las atribuciones de éxito. Entrevista 1	200
Tabla 26. Frecuencias y porcentajes de percepción sobre la imagen que tiene el profesorado. Entrevista 1	207
Tabla 27. Frecuencias y porcentajes de la percepción sobre la imagen que tiene compañeros/as. Entrevista 1	210
Tabla 28. Frecuencias y porcentajes de la percepción sobre la imagen que tiene la familia.	214

Tabla 27. Cuadro síntesis de las categorías más relevantes sobre cómo los participantes son percibidos por otros.....	xvi 218
Tabla 28. Frecuencias y porcentajes de la Concepción de un buen estudiante. Entrevista 2	219
Tabla 31. Frecuencias y porcentajes de la percepción positiva de sí mismo como estudiante. Entrevista 2.	221
Tabla 32. Frecuencias y porcentajes de la percepción negativa de sí mismo como estudiante. Entrevista 2.	226
Tabla 33. Frecuencias y porcentajes de la percepción de sí mismo como regular estudiante. Entrevista 2	231
Tabla 34. Frecuencias y porcentajes de la percepción de cambio de sí mismo como aprendiz de un curso a otro.....	233
Tabla 35. Frecuencias y porcentajes de las experiencias positivas como estudiante. Entrevista 2	235
Tabla 36. Frecuencias y porcentajes de la Experiencias negativas como estudiantes en la Entrevista 2	241
Tabla 37. Frecuencias y porcentajes de las atribuciones de éxito. Entrevista 2	246
Tabla 38. Frecuencias y porcentajes de las atribuciones de fracasos en la Entrevista 2.....	251
Tabla 39. Cuadro síntesis de las atribuciones de éxito y fracaso de la Entrevista 2	258
Tabla 40. Frecuencias y porcentajes de la dimensión: Percepción sobre la imagen que tiene el profesorado de Entrevista 2	259
Tabla 41. Frecuencia y porcentajes de la percepción sobre la imagen que tienen los compañeros/as de la Entrevista 2	263

Tabla 42. Frecuencia y porcentajes de la percepción sobre la imagen de la familia.	xvii
Entrevista 2	268
Tabla 43. Cuadro síntesis de las categorías más relevantes sobre cómo los participantes son percibidos por otros en la Entrevista 2.....	272
Tabla 44. Percepción de la experiencia de Aprendizaje Cooperativo	273
Tabla 45. Frecuencias y porcentajes de las categorías sobre el AC y su influencia en el aprendizaje.....	274
Tabla 46. Frecuencias y porcentajes de las categorías sobre el AC y su influencia en el aprendizaje.....	278

Figura 1. Diferente perspectivas de la identidad (Del Castillo, 2005).....	12
Figura 2. Relación afecto - cognición del sí mismo.....	40
Figura 3. Características de la Interacción promotora (Johnson y Johnson, 1989)	81
Figura 4. Esquema de las Estructuras del proceso de enseñanza y aprendizaje de Pujolás (1998).	85
Figura 5. Aspectos que consigue el AC en la motivación para el logro.	94
Figura 6. Ejemplo de carpeta grupal.	122
Figura 7. Ejemplo de normas del grupo.....	123
Figura 8. Ejemplo de pauta para la realización de una tarea.	124
Figura 9. Formato de seguimiento para tutores.	126
Figura 10. Modelo de carta de felicitación enviada por los tutores al finalizar la semana	127
Figura 11. Imagen de la primera página del guion del entrevistador en entrevista 1	146
Figura 12. Imagen de la segunda página del guion del entrevistador en entrevista 1	147
Figura 13. Imagen de la tercera página del guion del entrevistador en entrevista 1	148
Figura 14. Imagen de la cuarta página del guion del entrevistador en entrevista 1	149
Figura 15. Página del guion en la Entrevista 2, referente a los supuestos planteados.	151

Presentación

Para presentar este trabajo, siento la necesidad de hacer un breve recorrido por lo que ha sido mi experiencia como profesional en el contexto educativo.

La identidad del alumnado y cómo esta se construye dentro del marco escolar ha sido un tema que me ha interesado desde que empecé mi experiencia laboral. Sin duda, mi recorrido académico-profesional ha estado orientado por la búsqueda de respuestas a tantas preguntas que me surgieron en este contacto con alumnos y alumnas en mi experiencia, primero en una zona rural andina de Perú y posteriormente en un barrio socialmente deprivado en Sevilla.

Me interesé en los estudios de psicopedagogía justamente porque vi en ellos la posibilidad de comprender mejor los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje, y de esta manera hacer de mi práctica profesional una forma más eficaz para lograr el objetivo último, que es el de contribuir al desarrollo integral de aquellos alumnos y alumnas a los que me corresponda atender, en especial a aquellos que por diferentes razones presentaban mayor dificultad para el aprendizaje.

Mi paso por el aula de apoyo en un colegio de Sevilla donde pude conocer a Patri y M^a Jesús, Noelia, Moisés, Jesús, y muchos otros alumnos y alumnas, me permitió un mayor acercamiento al tema de la inclusión en el aula. Esto suponía el reto de incorporar en el aula ordinaria al alumnado que presentaba unas características particulares, desde una perspectiva inclusiva. Todo el profesorado veíamos con claridad la importancia que

alumnos y alumnas con estas características estuvieran dentro del aula ordinaria, porque esto permitía ofrecer un contexto normalizado a estos alumnos denominados con Necesidades Educativas Especiales y, al mismo tiempo, esto favorecería que el resto del alumnado también desarrollara actitudes positivas ante las diferencias, así como valores de tolerancia y respeto.

Sin embargo, llevar a la práctica estos ideales no resultaba fácil. Eran muchos los factores que interferían en el objetivo de conseguir una real integración de todo el alumnado en el aula. Por un lado, la presión de desarrollar los contenidos del curriculum oficial plasmados en el libro de texto. Por otro, los casos graves de disrupción del alumnado, el desconocimiento de métodos y técnicas apropiados, etc., ocasionaban que el aula de clase terminara siendo un lugar donde estos alumnos y alumnas no tuvieran muchas ocasiones de interactuar con el resto de compañeros y compañeras, y su inclusión se limitara a compartir una mesa o una silla en el aula; las tareas, y las actividades resultaban ser particulares y propias a su nivel, y finalmente terminaban llevando a cabo actividades paralelas dentro del mismo espacio de clase.

Ver a Patri o a María Jesús en esos espacios, me llevó a pensar en varias cuestiones: ¿qué idea se estarían formando de ellas mismas?, ¿qué pensarían sobre sus posibilidades y sus capacidades?, ¿cómo estarían viviendo este tiempo en la escuela?, y ¿cómo eso estaría marcando el ritmo de su aprendizaje? Esto me llevó a profundizar sobre la relación entre identidad y aprendizaje en lo que fue mi trabajo de investigación para optar al Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en el año 2003.

Si bien mi trayectoria académica tuvo un tiempo de hibernación por causas familiares, fue un tiempo de acumulación de experiencia a nivel profesional. Después de 3 años en Perú trabajando en un proyecto educativo que tenía como reto mejorar la calidad de los aprendizajes en las escuelas que formaban parte de la red de centros educativos tanto rurales como urbanos, retomé el trabajo en el colegio de Sevilla, en el que me encontré que mis queridas Patri y M^a Jesús fueron sustituidas por Cristina, Manuel y mucho otros que, al igual que ellas, requerían una atención especial. Retomamos la búsqueda de esas “recetas mágicas” que nos permitieran ayudarles en su proceso de aprendizaje, y sobre todo en su proceso de encontrarse y crecer como personas. Empezamos probando las aulas flexibles, es decir, en determinadas horas lectivas el alumnado de ambas clases de primero de ESO se separaban por niveles, con la idea de atender específicamente a las necesidades de los diferentes ritmos de aprendizaje, considerando que aquellos que tenían más dificultades requerían de grupos pequeños para ser atendidos con mayor cuidado y adaptando todos los elementos que intervienen en este proceso. La profesora de compensatoria y yo, como profesora de apoyo, asumimos el reto de encargarnos del grupo con mayor dificultad, bien por problemas de conducta o de retraso madurativo. Pusimos toda nuestra creatividad y esfuerzo, empezamos a probar una serie de técnicas y metodologías que nos permitieran adaptar las formas de procesar el contenido y desarrollar aprendizaje. Finalmente, constatamos que este atender al alumnado por separado no resolvía el problema detectado.

Esto nos llevó a plantearnos la posibilidad de trabajar desde otra perspectiva diferente y tuvimos la oportunidad de conocer de cerca una experiencia de aprendizaje cooperativo también en una zona de las mismas características que las de nuestro colegio. Y fue aquí dónde empezamos a tomar contacto con lo que se denomina aprendizaje cooperativo. Cuanto más iba leyendo y conociendo esta metodología, más iba estableciendo la relación entre las intuiciones surgidas de la experiencia anterior sobre las formas de construcción de identidad saludable, y empezamos a indagar, ahondar y conocer más sobre esta forma de estructurar el aula.

Es por eso que desde la jefatura de estudio, que en ese momento se me encargó, empezamos a llevar a cabo una experiencia de Aprendizaje Cooperativo en las aulas. Como todo cambio en educación, no es fácil movilizar al profesorado imbuido de la burocracia de las acreditaciones y las programaciones, pero con el entusiasmo de una parte del profesorado más convencido y deseoso de dar respuesta a la realidad de fracaso escolar del alumnado, se inició la experiencia de trabajo en aprendizaje cooperativo en 1º y 2º de ESO.

Esta experiencia es la que ha inspirado la presente investigación. El interés por la construcción de la identidad, la relación de ésta con la construcción del conocimiento, y posteriormente el descubrimiento del aprendizaje cooperativo como herramienta válida para mejorar los aprendizajes y, por lo tanto, para construir identidades de aprendices más saludables, me llevó a plantear la presente investigación.

Introducción

“La educación, debe esforzarse por abrir nuevas dimensiones para la negociación del yo. Coloca a los estudiantes en una trayectoria de salida dirigida hacia un amplio campo de posibles identidades. La educación no es meramente formadora: es transformadora.”

Wenger (2001, p.311)

Como Wenger, compartimos la idea de la educación como un proceso de transformación; transformación de la persona y transformación de la sociedad. De la manera en la que se conciba la escuela y cómo se estructuren los procesos que se dan dentro de ella, dependerá cómo los individuos que participan en ella vayan construyendo sus percepciones de sí mismos en los múltiples aspectos que finalmente los constituyen como personas.

Para comprender mejor este proceso de construcción de identidad y su relación con el aprendizaje, expondremos en el primer capítulo de este trabajo aquellos planteamientos que están presentes en su construcción y en su análisis; lo haremos desde las aportaciones de diferentes corrientes teóricas que nos han resultado relevantes para la elaboración de un marco teórico de interpretación. Constataremos que no es posible hablar de una identidad, sino que son muchas las identidades que vamos construyendo,

porque éstas se crean y se recrean desde la participación en las actividades diarias de las que formamos parte.

Una de esas identidades es la identidad de aprendiz, que se crea y construye en el propio proceso de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010). En ella, la interacción con los demás, el discurso y la narración, así como el reconocimiento de los otros con quienes se comparte la experiencia juegan un papel esencial en dicha construcción. Esta relación indisoluble entre identidad de aprendiz y aprendizaje nos lleva a plantear los rasgos que pueden caracterizar una identidad saludable, y el papel que la escuela como espacio socializador puede y debería tener para contribuir a ello.

Los argumentos expuestos en el capítulo 1 nos llevan a considerar que la escuela debe diseñar cuidadosamente todo un entramado educativo que favorezca el desarrollo positivo del alumnado. Si bien la escuela no es el único espacio en el que el alumnado construye sus múltiples identidades, si tiene un papel relevante en este proceso. Entre la diversidad casi inagotable de estrategias de intervención en la escuela, nosotros hemos considerado que el aprendizaje cooperativo, como se discutirá más adelante, puede ser una herramienta válida para la construcción de una identidad de aprendiz saludable.

En el capítulo 2, en consecuencia, argumentamos por qué el aprendizaje cooperativo puede constituir una forma adecuada de concebir el aula y crear espacios en los que aprender implique construir identidades saludables. Exponemos los fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo, los rasgos que lo definen como una práctica

educativa, las consecuencias educativas de llevar a cabo estas prácticas, y la confluencia de la construcción de la identidad de aprendiz y el aprendizaje cooperativo.

Establecida esta relación entre identidad de aprendiz y aprendizaje cooperativo, en el capítulo 3 de este trabajo describimos el contexto del centro educativo, las características del alumnado y la propuesta de aprendizaje cooperativo que lleva a cabo el centro educativo que participa en la investigación.

Es desde estos planteamientos descritos en los tres capítulos precedentes que formulamos la presente investigación, cuyos objetivos están expresados en el capítulo 4. Nos planteamos como objetivo principal conocer la percepción que tiene el alumnado de sí mismo como estudiante, antes y después de participar en una experiencia de “Aulas Cooperativas” en un colegio de Sevilla Capital, así como explorar qué aspectos de esta experiencia resultan significativos para el alumnado después de haber participado en ella.

Coll y Falsafi (2011), distinguen dos aspectos en la identidad de aprendiz. Afirman, siguiendo las ideas de Batjin, que la identidad de aprendiz se construye desde dos modalidades diferentes: descontextualizada y contextualizada–situada. La primera tiene que ver con la experiencia de aprendizaje de la persona expresada a través del discurso y la narración, y la segunda se construye en el propio momento de la participación en actividades de aprendizaje.

Nuestra investigación se centra en el estudio de la identidad de aprendiz a partir de la primera modalidad mencionada, recogiendo lo que narran los participantes sobre sus experiencias de aprendizaje y cómo se ven a partir de las mismas. Recoger la propia

percepción de lo que aporta la experiencia de aprendizaje cooperativo en la imagen que tiene el alumnado de sí mismo requiere de un diseño que favorezca la comprensión de los discursos personales y grupales. Por ese motivo se ha elegido como técnica de recogida de datos una entrevista semiestructurada aplicada en un formato de grupos focales y el análisis de contenido como técnica de análisis. Todo esto queda descrito con detalle en el capítulo 5

La riqueza de las intervenciones nos ha permitido elaborar un sistema de categorías que ofrece una información útil para el logro de los objetivos planteados. En capítulo 6 se muestran el sistema de categorías, los perfiles asociados a las dimensiones, y los resultados del análisis de las Entrevistas 1 y 2. Por último, en el capítulo 7 discutimos las conclusiones y las reflexiones derivadas de los principales resultados encontrados en esta investigación, relacionándolos con la literatura científica expuesta en los dos primeros capítulos, y deteniéndonos en aquellos aspectos más relevantes en cuanto al posible cambio o no de la muestra después de haber participado en la experiencia de AC.

Finalmente, me gustaría cerrar esta introducción expresando lo que ha supuesto para mí este trabajo de investigación. Considero que al margen de los resultados, que espero que sean de gran utilidad para revisar la propuesta de aprendizaje cooperativo que se implantó en el centro educativo participante, ha supuesto una experiencia enriquecedora a nivel profesional. Escuchar las narraciones de los alumnos y alumnas participantes me ha permitido verlos de otra manera, entenderlos desde otra perspectiva,

y relacionarme con ellos y ellas de una forma diferente. Debo reconocer que he disfrutado escuchándolos una y otra vez en las grabaciones, pero también me he sentido interpelada una y otra vez como profesional de la educación. Finalizo este trabajo con la sensación de que hay mucho por hacer para contribuir a la construcción de esa identidad saludable de aprendiz a la que hacemos referencia, pero también con el convencimiento que es posible hacerlo.

1. Conceptualización del constructo de identidad e identidad de aprendiz

En el presente capítulo nos centraremos en la *identidad de aprendiz*, es decir, la identidad que se construye en el propio proceso de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010; Wenger, 2001) La identidad se nutre de las diferentes identidades que vamos construyendo desde nuestros múltiples espacios de participación, entre ellos la escuela, que con sus mecanismos, dinámicas y estructura, juega un papel fundamental. De ahí la necesidad de hablar de una identidad de aprendiz, no sólo porque ésta supone la manera en la que se enfrenta el aprendiz al proceso de aprendizaje, sino porque la forma en que el aprendiz construya esta identidad influirá positiva o negativamente en su identidad como persona.

Por tanto, haremos referencia a un conjunto de autores que nos ofrecen perspectivas diferentes de los procesos implicados en esta construcción y que pueden resultar clave para favorecer un desarrollo saludable del mismo en los contextos escolares, ya que estamos convencidos de que tanto la identidad como el conocimiento suponen procesos dinámicos de construcción. Y es que, aunque los procesos de construcción del conocimiento y de adquisición del aprendizaje son distintos a los procesos de adquisición de la identidad, estos dos procesos están tan estrechamente vinculados y se relacionan de tal manera que se hace necesario hablar de ambos.

Posteriormente, definiremos el constructo *identidad de aprendiz*, resaltando aquellos aspectos que nos permitirán centrar nuestro trabajo de campo, y nos referiremos

a la identidad como herramienta educativa, insistiendo en aquellos rasgos de una *identidad saludable*, como será definida más adelante, y de las posibles líneas de acción en las que la escuela debería insistir para favorecerla.

1.1. La identidad como síntesis del desarrollo socio-personal

En la vida cotidiana hablamos de identidad en diferentes aspectos, tales como identidad cultural, identidad nacional, identidad sexual, etc., pues de alguna manera se usa este término para referirse a la “conciencia” que una persona tiene con respecto a sí misma y que la diferencia de los demás, en diversos ámbitos de la vida. Pero ¿cómo se construye esta identidad? ¿Es estática o cambia? ¿Hablamos de una o de varias identidades?

Definir el constructo de identidad no es fácil. Ésta ha sido y es estudiada desde diversas perspectivas y disciplinas, y cada cual incide en un aspecto específico. Por ello, nos parece sugerente el planteamiento de Del Castillo (2005), quién presenta una síntesis interesante -que podemos observar en la Figura 1. Diferente perspectivas de la identidad (Del Castillo, 2005)-, en la que constatamos cómo desde la Sociolingüística se habla de una identidad socialmente situada que se construye desde el discurso, desde la Educación hablamos de una identidad dialógica que se construye con los otros, y desde la Antropología se nos plantea una identidad construida desde la propia práctica social que valora los contextos de actividad en los que participa la persona.

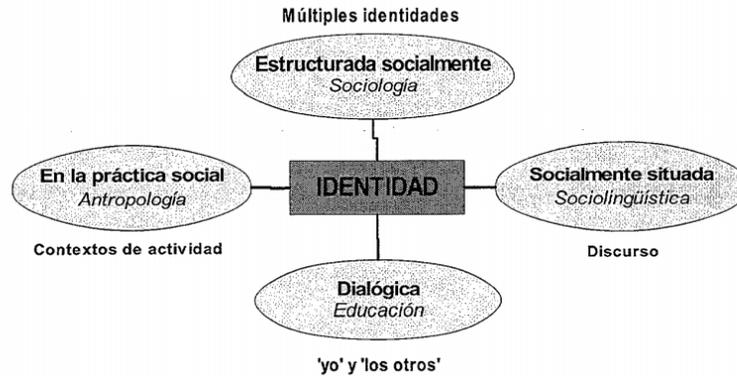


Figura 1. Diferente perspectivas de la identidad (Del Castillo, 2005)

1.1.1. La identidad como construcción del yo

La conceptualización del *yo* ha ido evolucionando en la psicología, pasando de una búsqueda de leyes universales que explicaban el comportamiento del ser humano a una psicología con planteamientos más integrales y holísticos. En este sentido, la Psicología Humanista en su conceptualización del yo plantea una teoría de la personalidad centrada en la persona como ser racional, con conocimiento de sí mismo y de sus reacciones; proponiendo el autoconocimiento como fundamento de la personalidad y a cada individuo como ser único e individual; ofreciendo una visión muy positiva y optimista de la naturaleza humana (Cloninger, 2003).

Bruner, (1991) cita dos revoluciones históricas en psicología, que han determinado las actuales tendencias en esta ciencia: la revolución cognitiva y la revolución contextual. Ambas, y en especial esta última, empezaron a entender el yo como una serie de procesos que no tenían ni localización interna ni externa. En palabras de Bruner, “procede del exterior al interior, tanto como del interior al exterior, de la

cultura a la mente, tanto como de la mente a la cultura” (p.108). Es decir, el yo no sólo debía situarse sino distribuirse en ese continuo formado por el cuerpo, la mente y el entorno cultural. Por lo tanto, el yo se puede entender como producto de las situaciones en las que opera.

Este cambio tiene que ver, entre otros hechos, con el giro lingüístico que se dio en la filosofía y en las ciencias sociales, giro que permitió redimensionar las preguntas sobre la subjetividad humana. Actualmente las preguntas van dirigidas a entender cómo se constituye el sujeto como interactuante en un mundo semiotizado, en un entorno humanizado por los artefactos de la cultura, que otorga al concepto de intersubjetividad un lugar estratégico. La Psicología Cultural, ve en el discurso, en el habla, la influencia de los elementos culturales del proceso de formación de la identidad.

Estos cambios ocurridos en la psicología respecto a la comprensión del yo, nos llevan a plantear la conceptualización de la identidad tomando en cuenta diferentes aspectos.

1.1.2. La identidad como síntesis de lo cognitivo y lo emocional

Para Vygotsky la relación entre la inteligencia y el afecto es inherente, ya que el hecho de concebirlos de manera independiente hace “aparecer el objeto de pensamiento como una corriente autónoma de pensamientos que se piensan a “sí mismos”, segregada de la plenitud vital de los intereses y necesidades personales, de las intenciones e impulsos del sujeto que piensa” (Vygotsky, 1967, p. 44). Esta asociación que realiza Vygotsky entre la inteligencia y el afecto es una idea clave para el presente trabajo,

porque la construcción de la identidad dentro de los procesos de aprendizaje se ve afectada por la relación entre estas dos dimensiones. Partimos de la idea de que en esta dimensión afectiva se encuentran reflejados los diferentes deseos, necesidades, emociones, etc., que intervienen en los modos en cómo nuestro alumnado se acerca al conocimiento. En palabras de Vygotsky: “El pensamiento en sí se origina a partir de las motivaciones, es decir, de nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva que implica la respuesta al último análisis del pensamiento. Una comprensión verdadera y completa del pensamiento es posible solo cuando comprendemos su base afectivo-volitiva” (Vygotsky 1967; p. 191).

De esta manera, cognición y emoción no constituyen compartimentos estancos e independientes; por el contrario, funcionan como dos elementos de una organización dinámica y dialéctica. Para la teoría sociocultural, los ámbitos afectivos y cognitivo se fusionan y surgen los denominados procesos volitivos, cuya misión es aportar la dirección al comportamiento. Esto es de gran importancia para comprender la motivación (González Rey, 1995). Estos procesos volitivos están relacionados con la voluntad y facilitan la comprensión y explicación de "lo que se quiere y hace". Se trata de los procesos que conducen a actuar, y a la autorrealización a través de elecciones y decisiones libres.

1.2. Concepciones de identidad

La construcción de la identidad ha sido investigada por diferentes corrientes teóricas, que han puesto el énfasis en unos determinados elementos. A continuación presentaremos brevemente algunas investigaciones en torno a los aspectos que consideramos recurrentes en los estudios de la identidad, y que nos aportan luz para la realización del presente trabajo.

1.2.1. La Identidad como expresión de la subjetividad y de la intersubjetividad: el proceso de construcción dialógica

La identidad se relaciona con la conciencia de ser y la voluntad de lo que se puede llegar a ser, y se plantea desde *quién soy y quién pretendo ser*. Por otro lado, el término subjetividad se refiere a la manera en la que nos pensamos a nosotros mismos: ¿cómo me pienso a mí mismo y cómo me represento? Por lo tanto, hablar de construcción de la identidad supone hacer referencia a las expresiones de subjetividad que se dan en las personas y que se expresan a través del lenguaje, de los diversos signos lingüísticos que usamos en el momento en que nos enfrentamos a cualquier tipo de situaciones. Según Gergen (1992) “en la medida en que el lenguaje fluye entre nosotros, se constriñen o liberan las pautas que rigen la vida”, es decir, nuestro lenguaje revela quiénes somos, cómo estamos constituidos y de qué modo debemos obrar.

Hablar de identidad tiene que ver con el intento de caracterizar la forma de ser y de estar del ser humano en el mundo, su manera mediatizada de experimentar, vivenciar y actuar, así como las diferentes trayectorias que recorre y vive en relación con los demás y

con su contexto, que se expresan a través del lenguaje. De esta manera, en la construcción de la identidad el “otro” juega un papel importante, no sólo porque es desde la apreciación del otro donde la propia identidad se va formando, sino también desde la manera de relacionarnos con los demás.

Mead y Habermas ofrecen perspectivas interesantes en torno a la construcción del yo desde la interacción con los demás y, al mismo tiempo, permiten entender con mayor claridad el papel de la subjetividad como expresión de la identidad y de la acción comunicativa que interviene en este proceso. Mead (1968) nos habla del *yo* y el *mí* en su *Teoría del Interaccionismo Simbólico*. Él considera que el proceso de formación de la persona es producto de la socialización y surge a partir de la transformación del lenguaje gestual en lenguaje simbólico. Mead explica que desde la perspectiva de la transformación del gesto en símbolo surgen los acuerdos socialmente normativos, ya que los miembros de una comunidad al otorgar los mismos significados a las situaciones u objetos, regulan sus acciones mediante normas que se validan en la interacción.

Para Mead la persona se construye como producto, tanto de las interacciones sociales como de las interacciones simbólicas, puesto que sin ellas no existe el lenguaje, sin éste no existen los significados comunes y sin estos últimos no son posibles los acuerdos que rigen una comunidad social. Es decir, la persona no nace persona, sino que hacerse persona es:

“...algo que tiene desarrollo; no está presente inicialmente, en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y la actividad social

(...) La estructura de la persona completa es, así, el reflejo del proceso social completo. La organización y unificación de un grupo social es idéntica a la organización y unificación de cada una de las personas que surgen dentro del proceso social en el que dicho grupo está ocupado o que está llevando a cabo" (Mead, 1972, p.167).

Según esta teoría, para que se lleve a cabo el pleno desarrollo de la persona son necesarias dos etapas generales. En la primera de ellas la persona está constituida solamente por una organización de las actitudes particulares de otros individuos hacia ella y de las actitudes de los unos hacia los otros en los actos sociales específicos en que ella participa con ellos. En cambio, en la segunda, se suma una organización de las actitudes sociales del *otro generalizado*, o grupo social como un todo al que pertenece. Estas etapas generales en el proceso de individuación se traducen en la formación del yo y del mí; la primera corresponde a la construcción del yo y la segunda a la construcción del mí. El yo es la reacción del organismo a las actitudes de los otros y el mí es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo. Las actitudes de los otros constituyen el mí organizado, ante el cual se reacciona como un yo (Mead, 1972, p. 202).

En la relación entre el yo y el mí se produce una auto-interacción simbólica, puesto que el yo reacciona a una situación social que se encuentra dentro de la experiencia del propio individuo; es decir, constituye la respuesta que el propio individuo da a la actitud que otros adoptan hacia él, cuando él adopta una actitud hacia ellos. Pero Mead nos advierte que si bien las actitudes que él adopta hacia ellos están presentes en su

propia experiencia, su reacción a ellas contendrá un elemento de novedad. Es por ello que el yo proporciona la sensación de libertad y de iniciativa, mientras que el mí proporciona un mecanismo de control (Mead, 1972, p. 205). Existe, entonces, en la persona cierta capacidad como constructora de su propia acción mediatizada por las interacciones con los(as) otros(as). Este planteamiento nos lleva a considerar que todas las acciones educativas influyen en el desarrollo de la identidad, y en ese sentido sería conveniente que estén conscientemente diseñadas para favorecer el desarrollo equilibrado tanto del mí como del yo.

Como hemos explicado, para Mead el individuo aprende su propia identidad tomando el rol de los otros en relación a sí mismo, de manera que nuestro alumnado construye sus identidades en la medida en que puede adoptar las actitudes de los otros, actuar hacia sí mismos como actúan los otros, y asumir las actividades de los otros, del grupo del que forman parte. Desde este esfuerzo comunicativo el alumno y la alumna son capaces de construir su identidad personal.

Por otro lado Habermas (1987), desde su *Teoría de la Acción Comunicativa*, aporta un tercer elemento más a la relación entre el yo y los otros. Él habla del papel que juega la actitud crítica, que aparece cuando lo previsto entre la relación del *ego* y el *alter* no se cumple. En este sentido, Habermas atribuye una gran relevancia a la comunicación como mediadora de significados, incorporando el valor a lo que se dice, ya que es el peso de estos argumentos lo que contribuirá a la significación de lo dicho. Al mismo tiempo, esta toma de conciencia de los propios valores exige la interacción comunicativa

con otros, pues la opinión de los otros tendrá un valor importante en la construcción de la propia identidad. Por lo tanto, ésta se construye desde el lenguaje y la acción, y supone el desarrollo de la criticidad y la incorporación de lo ético como un elemento que finalmente se impregna en la aceptación o no de las acciones por parte de la comunidad, lo que le permite a la vez reconocerse como ser único y elaborar su propio proyecto de vida, su autobiografía. En palabras de Habermas:

“En el mí cristalizan las formas de vida concretas e instituciones de un colectivo particular, lo moral y lo ético se separan a medida que aquella formación convencional de la identidad se quiebra bajo la presión de la diferenciación social, de la multiplicación de expectativas de rol que entran en conflictos unas con otras. El "abandono de las convenciones rígidas", que viene impuesto socialmente, carga al individuo, por un lado, con sus propias decisiones morales, y por otro, con un proyecto individual de vida, resultante de la comprensión ética que desarrolla de sí, esto es, del entendimiento ético consigo mismo” (op.cit, p. 222).

Habermas plantea dos procesos en la construcción de la identidad: la individuación y el individualismo, que interactúan entre sí. La individuación se puede entender como un proceso más interno y propio, que adquiere una especial relevancia, puesto que esto implica el grado de compromiso y participación que se asume con la propia biografía, al salir al encuentro de uno mismo frente a los demás. Es decir, la individuación es producto de la concreción y extensión de la serie de experiencias de vida

y procesos de formación vividos que van conformando la propia identidad. La persona termina siendo responsable no sólo de sus propias acciones frente a sí mismo, autocrítica y reflexivamente, sino que a la vez va asumiendo responsabilidad frente a los demás, puesto que se reconoce en los otros.

El individualismo no es algo desvinculado de lo social. Por el contrario, Habermas lo considera como la apropiación autocrítica y autorreflexiva de la propia persona, frente al resto de personas que componen su comunidad de comunicación, es decir, todos nos reconocemos en todos, ya que todos nos formamos con todos, a la vez que somos únicos en el proceso de socialización.

La persona requiere del asentimiento de quienes comparten su comunidad de comunicación sobre las emisiones de juicios y decisiones que realiza como ser individualizado, y de la validación del colectivo social que comparte, a partir de lo cual desarrolla su proyecto de vida (autorrealización) coherente con sus decisiones morales (autodeterminación). De esta manera lo que permite una mejor relación entre las personas es la percepción de un lenguaje en común, o de al menos una cierta coincidencia en la relación dialógica.

Dentro de esta perspectiva dialógica podemos incorporar las aportaciones de Bajtin (1981, 1986) sobre las “relaciones dialógicas”, este autor introduce su noción de novela como una construcción pluridiscursiva, híbrida y dialogizada en la que se plantea un diálogo permanente entre el autor y sus personajes. Bajtín hace referencia a un “diálogo dramático” disgregado en réplicas» y a un “diálogo novelesco en forma de

monólogo” es decir: los “diálogos” reales y literarios (dramáticos o novelescos) se construyen en forma de preguntas y respuestas (réplicas) entre dos o más personas o personajes, a diferencia de los “diálogos novelescos en forma de monólogo», en los que, en general, se presenta un hablante literario, cuya conciencia está dividida en «voces internas» (Bajtín, 1998, p. 50).

Apoyándonos en-Bajtin sostenemos la importancia de acercarse al mundo interno del alumnado, para preguntarnos por cuáles son esas voces que nuestros alumnos y alumnas oyen en su interior: ¿cómo conocerlas?, ¿esas voces internas son constructivas, favorables positivamente en la comprensión de sí mismos, o por el contrario los destruyen en cada acto que realizan? Si estas voces se dan en las relaciones que tenemos con los otros, lo que los otros digan o dejen de decir influirá en la construcción de la identidad y, por lo tanto, favorecer unas relaciones sanas y un diálogo autorreflexivo será necesario en nuestro objetivo de desarrollar identidades saludables.

En este sentido, el riesgo de no crear en nuestras aulas un clima de clase integrador que favorezca la participación e interacción de todos sus miembros, puede suponer mitigar oportunidades de una construcción saludable de la identidad. Esto es así ya que no ofreceríamos la posibilidad a nuestro alumnado, sobre todo a aquellos con mayor dificultad, de verse en los demás de forma positiva. Provocaríamos, por tanto, el efecto contrario, dado que la imagen que tendrían de sí mismos sería de fracaso, y perderían el sentido de corresponsabilidad con el resto de compañeros y compañeras.

Esto último nos permite enlazar con el apartado siguiente sobre la construcción narrativa y la necesidad que tenemos de verbalizar, contar y expresar nuestras experiencias.

1.2.2. La identidad como construcción narrativa

Vygotsky (1979; 1995) ha mostrado el determinante papel que el lenguaje juega en la génesis y evolución del comportamiento. Desde su punto de vista, el lenguaje constituye, además de una vía privilegiada que utilizamos los humanos para comunicarnos o transmitir información, un valioso instrumento que nos ayuda a planificar y regular nuestras propias conductas y pensamientos, así como las conductas y el pensamiento de los otros. De esta manera se podrían considerar dos aspectos: el primero, que el pensamiento y el lenguaje constituyen dos líneas autónomas de desarrollo que progresivamente se van acercando entre sí hasta fusionarse y hacerse indisolubles; y el segundo, relacionado con la ley genética del desarrollo cultural, que todo lenguaje empieza desarrollándose primero en el contexto social como función principalmente comunicativa, para transformarse más tarde en lo que Vygotsky denomina lenguaje interior, y cuya función es autorreguladora.

Este yo narrativo al que se refiere la psicología cultural necesita de eventos, vivencias, experiencias que constituyan el bagaje que provoca la narración. Guidano señala que:

“la construcción de un significado personal es una actividad que desde el inicio del desarrollo humano corresponde a un proceso de secuenciación de eventos significativos, es decir, juntar secuencias de conjuntos de eventos

prototípicos que son significativos desde el punto de vista de la activación emotiva del sujeto“.(1994)

En este sentido, es necesario facilitar dentro del contexto educativo eventos que produzcan sensaciones positivas, que permitan al alumnado, y en especial aquellos que presentan más dificultades en el aprendizaje, vivenciar experiencias de éxito y de satisfacción que les permitan incorporar significados gratificantes a la construcción de su identidad.

Bajtín también resalta el papel de lo narrativo, enfocando el rol que juega el lenguaje y la literatura dentro de la psicología (Kozulin, 2000), así como un enfoque de “*la vida como autoría*” que permite entender la naturaleza constructiva del yo. Sus postulados contienen elementos que se relacionan con algunos de los constructos que Vygotsky dedica al lenguaje como instrumento generador del pensamiento. Bajtin habla de esas voces internas que se crean a partir de la confrontación con los otros.

Gergen (1992) afirma que es posible hacer dos generalizaciones sobre las personas: primero, que tienen una capacidad de reflexionar sobre sí mismas y pueden cambiar el presente desde las experiencias pasadas, pues estas son muchas y variadas; y segundo, que tienen una capacidad de imaginar alternativas ideando otras formas de ser, de actuar, de luchar.

Las autobiografías constituyen una forma de apropiarse de la comprensión de uno mismo, y la construcción de narraciones a partir de las propias experiencias, vivencias, pensamientos y emociones ayudan a construir la propia identidad. En este sentido, la

construcción de una biografía individual y colectiva puede favorecer este descubrimiento y construcción de la propia identidad. Esto supone que en la medida en que el alumnado vaya reconstruyendo su propia historia, vaya imaginando alternativas nuevas y creativas y vaya construyendo una historia común con vivencias positivas, puede ir reconstruyendo su identidad de una forma más positiva.

1.2.3. El vínculo indisociable entre construcción de la identidad y actividad, en tanto que parte de la práctica social

La identidad se construye en la acción social, en las acciones y experiencias que llevamos a cabo con otros, en un contexto determinado, con unos elementos específicos y en unas circunstancias concretas. Así según Holland:

“Las formas de la personalidad y las formas de la sociedad son productos históricos, íntimos y públicos, que sitúan la interactividad de la práctica social (la acción social). Es en este doble panorama histórico donde situamos las identidades. Situamos la identidad como un medio fundamental a través del cual las personas, y los conjuntos de acciones que organizan, formulan y re-formulan sus propias vidas y las historias de las colectividades sociales” (Holland, 1998, p.270).

Dentro de este enfoque que relaciona identidad con acción social, podemos citar la *Teoría de Acción Mediada* de James V. Wertsch (Wertsch, 1991; Wertsch, Del Río y Alvarez, 1997). Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad y su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones del medio, sino modificarlas

activamente. Como señala Moll (1997, p. 45), recogiendo la idea de Silvia Scribner “*el concepto de mediación es un concepto clave en la teoría de Vygosty, quizás el que más define su pensamiento*”. Las funciones mentales superiores de las que habla Vygotsky están, por definición, culturalmente mediadas. Los artefactos que componen la herencia cultural material con la que nos ponemos en contacto desde que nacemos no sólo sirven para facilitar los procesos mentales, sino que los moldean y los transforman. Las funciones psicológicas comienzan y permanecen cultural, histórica e institucionalmente situadas y son específicas del contexto. En este sentido, no hay forma de no estar culturalmente situados cuando llevamos a cabo una acción, como apunta Lave (1991; Lave y Wenger, 1991). Es así que la sociedad cobra una funcionalidad importante en la construcción de la identidad.

Wertsch plantea que “*una aproximación sociocultural comienza por considerar que la acción humana está mediada y que no se puede separar del entorno en el cual se realiza*” (Wertsch, 1991, p.18). Cuando señala las implicaciones de los planteamientos de Vygotsky en relación con el funcionamiento intermental, nos habla de intersubjetividad y alteridad como dos tendencias opuestas, pero presentes siempre en la interacción social. Wersch subraya que para Lotman la función unívoca está relacionada con la intersubjetividad, y se centra en la posibilidad de “*transmitir significados adecuadamente*” (1998, p.34). Según Wertsch “la intersubjetividad se relaciona con la medida en que los interlocutores de una situación comunicativa comparten una perspectiva” (Wertsch, 1991, p.177), de tal manera que hablar de identidad tiene que ver

con el intento de caracterizar la forma de ser y de estar del ser humano en el mundo, su manera mediatizada de experimentar, vivenciar y actuar, y las diferentes trayectorias que recorre, y vive en relación con los demás y con su contexto.

Por lo tanto, podemos afirmar con estos autores que la identidad está estrechamente relacionada con la acción y se va construyendo en cada uno de los grupos de los que formamos parte. Castells (1997) nos dice que un individuo determinado, o un actor colectivo, puede tener múltiples identidades, aunque esa pluralidad ocasione tensiones y contradicciones tanto en la representación de uno mismo como en la acción social.

Las identidades constituyen fuentes de significado para los propios actores sociales y son construidas por ellos mismos mediante un proceso de individualización (Giddens, 1991). Las identidades, por tanto, sólo llegarían a tener significado en la medida que los sujetos las interiorizan y construyen su significado en torno a dicha interiorización (Castells, 1997). De este modo, el contexto o los contextos en los que se lleva a cabo la actividad de las personas condicionan la formación y el mantenimiento de sus múltiples identidades. Por ello, señala Castells que analizar cómo se construyen los diferentes tipos de identidades, por quiénes y con qué resultados, no son cuestiones que se puedan abordar en términos generales y abstractos, sino que depende del contexto social.

En la misma línea de la Teoría de la Acción Mediada, este autor plantea que la conciencia humana es el producto de su actividad en el mundo de los objetos. Leontiev

(1984) discrepa de los planteamientos de Vygotsky en cuanto que considera que lo central no es el lenguaje, sino éste producido dentro de una actividad concreta. Leontiev llevó a cabo investigaciones sobre la idea de la *actividad*, planteando lo que conocemos como la "*Teoría de la Actividad*". Resumidamente, para Leontiev las actividades se componen de acciones, que son sistemas de coordinación al servicio de fines. Estos fines representan, asimismo, pasos intermedios en la satisfacción de los motivos. Las actividades se llevan a cabo por medio de agregados de acciones que, a su vez, están subordinadas a fines parciales. Las acciones, igualmente, se componen de operaciones, o medios por los que se lleva a cabo un acción específica (Cole, 1984; Leontiev, 1984).

El concepto de actividad, dentro de la psicología histórico-cultural, tiene su propio significado, porque se refiere a la "*actividad social, práctica y compartida*" en la que se llevan a cabo una serie de intercambios simbólicos y el empleo de herramientas culturales para la mediación. Es en la actividad donde se lleva a cabo la creación del sentido y en ella se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos (Leontiev, 1984; Wertsch, 1988).

La actividad inicial y básica es la externa, sensorial, práctica, de la que se deriva la actividad interna psíquica de la conciencia individual. La actividad está determinada por las formas de producción de las condiciones de vida. Su característica constitutiva es su orientación hacia el objeto, así como las propiedades y relaciones que lo definen. La actividad funciona como tal en la medida que cuenta con una finalidad, a la vez que esta finalidad constituye el sentido que dirige la acción del individuo (Leontiev 1984). La

estructura psicológica de la actividad está constituida por la necesidad de los individuos de alcanzar dicho objeto para satisfacer esa carencia, lo que se convierte en el motivo y luego en la finalidad de la actividad. La unidad de la finalidad y de las condiciones para el logro de la misma conforma la tarea.

En la acción dirigida a metas y mediada por instrumentos se reflejan las funciones psicológicas y las relaciones existentes entre ellas. Se expresan los signos, los significados y encontramos otras manifestaciones semióticas. Además, la acción dirigida a metas implica al individuo en comunicación con otros agentes de su medio. Es decir, en ella se reflejan formas de comportamiento que se organizan y que son definidas de una manera cultural, en función de los patrones aceptados en el grupo social al que se pertenece, los cuales se adquieren a través de la interacción que mantienen sus miembros.

Esta estrecha relación entre la construcción de la identidad y la acción social nos lleva nuevamente a insistir en el papel importante que adquiere la escuela y los procesos que se dan dentro para la construcción de la identidad saludable del alumnado, o como señala Wenger (2001):

“La educación, en su sentido más profundo e independientemente de la edad en la que ocurra, se ocupa de la apertura de identidades, explorando nuevas maneras de ser que se encuentran más allá de nuestro estado actual. Mientras que la formación intenta crear una trayectoria entrante dirigida hacia la competencia en una práctica concreta, la educación debe esforzarse por abrir nuevas dimensiones para la negociación del yo...” (p. 311).

James V. Wertsch (1988) hace referencia a tres niveles de análisis de la actividad: *actividad – motivo; acción – objetivo; y operación – condiciones* (p. 212). El ejemplo que desarrollan Álvarez y Del Río (1990) explicita estos planteamientos:

"Así, por ejemplo, la actividad de jugar un partido de baloncesto (motivo: ganar) supone la integración de acciones, como marcar sin tocar al adversario (meta: no cometer falta personal), puntuar el máximo en cada tiro (meta: tirar muchos triples), etc.; cada una de estas acciones está compuesta de operaciones específicas, de modo que la acción de tirar un triple implica las operaciones de hacer un reverso para desmarcarse, saltar en suspensión, apuntar y disparar, cada una de ellas sujeta a las condiciones que la presencia de otros jugadores, el lugar en el campo, etc., impliquen" (Álvarez. y Del Río, 1990a, pp. 102-103).

Es fácil ver cómo una de las explicaciones para las dificultades de motivación y de aprendizaje real que existen en las escuelas es que éstas se centran en el nivel de las acciones, e incluso muchas veces de las operaciones, sin que exista actividad, que es la que se relaciona con el motivo. Así, tiene un efecto radicalmente distinto entrenar aisladamente una operación o una acción cuando se forma parte de una actividad global (con un motivo), que hacerlo, una y otra vez, con el motivo de satisfacer los requerimientos académicos y con la posible utilidad (motivo) a largo plazo, para bastantes años después (al acabar la escolaridad).

Holland y sus colaboradores (1998) plantean que la identidad se construye en la relación dialógica entre diferentes cuestiones institucionales, y la forma en que los

individuos dan respuesta a dichas cuestiones. Dentro de este diálogo las personas encuentran diferentes formas de improvisación y por lo tanto, son autores de sus *mundos imaginarios*, lo que permite cierta posibilidad cambiante y adaptativa.

“Los mundos imaginarios toman forma y dan forma en la coproducción de actividades, discursos, representaciones e instrumentos. Un mundo imaginario está poblado por las figuras, caracteres y tipos de personas que cumplen con sus tareas y que tienen estilos de interacción con él, perspectivas distinguibles y orientaciones hacia él” (Holland et al, 1998, p.51).

Estos mundos imaginarios de los que habla el autor, son los que enmarcan las actividades diarias del alumnado. La importancia que atribuyen a lo que en ellas se da, o lo que perciben de las mismas, los llevan a participar de una forma u otra.

1.2.4. La naturaleza discursiva o retórica de la identidad

La identidad se construye desde el discurso y el diálogo con los otros y con nosotros mismos. Para Bruner (1991, 1994, 2004), registramos lo vivido y organizamos las propias experiencias de modo narrativo, a través de nuestras narraciones o relatos. Por lo tanto, las narraciones son las formas en la que los individuos construyen y dan sentido a la realidad, a través de significados creados y compartidos. Bruner (1994) plantea que la significación e interpretación es lo nuclear en las narrativas que producimos, ya que existen diferentes maneras de significación de los eventos y la narrativa es una versión de éstos. De alguna manera estas narraciones son fragmentos de nuestra vida, porque como

no pueden mostrar toda la riqueza de las experiencias vividas, seleccionamos determinados elementos y dejamos otros de lado (Bruner, 1991).

De la Mata y Santamaría (2010, p.163), refiriéndose a los planteamientos de Bruner, señalan que la identidad se construye en unas circunstancias específicas históricas y culturalmente situadas, que suponen el uso de unos significados, lenguajes y narraciones específicos. Por lo tanto, la estructura narrativa es la propiedad más significativa del yo, dado que las personas exponemos nuestra identidad narrando historias sobre nosotros mismos. Estos autores también plantean que estas narrativas suponen dos momentos o aspectos:

“...deben construirse dos paisajes: uno es el paisaje de la acción, en el que los constituyentes son los argumentos de la acción (agente, meta, intención, situación, instrumento); el otro es el paisaje de la conciencia, que incluye motivaciones, estados mentales y emociones de aquéllos que están implicados en la acción...” (2010, p.163).

Bruner (1991, 1994) distingue dos aspectos en las narrativas personales: la temporalidad secuencial y la perspectiva del narrador. De esta manera, cuando narramos nuestra vida lo hacemos como una secuencia de eventos, que ordenamos en función de la importancia que les atribuimos. La temporalidad secuencial permite dar orden a las experiencias cotidianas que pueden aparecer desconectadas en nuestros recuerdos, permitiendo así dar una coherencia a las experiencias y cumpliendo de alguna manera un papel de organización personal. Contamos siempre estas narrativas personales desde el

momento presente, sin embargo, aludimos también a tiempos pasados y a posibles situaciones futuras. La perspectiva del narrador otorga énfasis al lenguaje en la propia estructuración del sí mismo y de la propia experiencia, aunque no abandona la idea del carácter personal y coherente de la subjetividad individual.

Para Donald Polikghorne (citado por Bruner 1991, 1994), la identidad personal y el concepto de uno mismo se logran *mediante el uso de la configuración narrativa*. Damos unidad a nuestra existencia a través de *la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla*, con lo cual la identidad no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno ha sido, sino también previsiones de lo que uno va a ser.

Paul Ricoeur (2006) estudia el análisis de la *concordancia discordante del relato* y la *discordancia concordante del tiempo*, planteando la importancia que adquiere la narrativa en la vida individual y colectiva. Para este autor la narración es interpretar, extraer el *ser-en-el-mundo* que se halla en el texto. De esta manera, se propone estudiar el problema de la *apropiación del texto*, es decir, de la aplicación del significado del texto a la vida del lector. Este autor afirma que “no hay comprensión de sí que no esté mediatizada por signos, símbolos y textos; la comprensión de sí coincide, en última instancia, con la interpretación aplicada a estos términos mediadores” (Ricoeur, 2005, p.203). Cuando vemos nuestra vida de forma retrospectiva y la narramos, vamos de alguna manera construyendo una *identidad narrativa* de acuerdo con la forma en que la contemos: aquello en lo que ponemos más énfasis, aquello que ignoramos, los personajes

que incluimos y como desempeñamos nuestro papel protagonista. Todo esto nos permite conocer o analizar nuestra identidad. En palabras de Ricoeur:

“Es evidente que nuestra vida, abarcada en una única mirada, se nos aparece como el campo de una actividad constructiva, derivada de la inteligencia narrativa, por la cual intentamos encontrar, y no simplemente imponer desde fuera, la identidad narrativa que nos constituye. Hago hincapié en esta expresión de identidad narrativa porque lo que llamamos subjetividad no es ni una serie incoherente de acontecimientos ni una sustancia inmutable inaccesible al devenir” (Ricoeur, 2006, p.204).

El relato que surge, lleno de subjetividad, está influido por lo cultural, por los relatos que nos propone la propia cultura, “En este sentido, la comprensión de nosotros mismos presenta los mismos rasgos de tradicionalidad que la comprensión de una obra literaria. Por ello aprendemos a convertirnos en el narrador de nuestra propia historia sin que nos convirtamos por entero en el actor de nuestra vida” (Ricoeur, 2006, p.21).

Se puede conocer, entonces, mucho de nosotros mismos y de los otros a partir del análisis de las narraciones de vida. En palabras de Ricoeur: “de esta manera, es a través de las variaciones imaginativas sobre nuestro propio ego que intentamos alcanzar una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre las dos se sitúa la identidad narrativa” (Ricoeur, p.22).

Bucholtz y Hall (2005) también analizan la identidad a partir de las interacciones lingüísticas. Estas autoras entienden la identidad como un constructo discursivo social, cultural y, sobre todo interactivo, ya que para ellas la identidad no es algo que se genere dentro del propio individuo, sino que emerge a partir de las relaciones intersubjetivas que experimenta: relaciones de igualdad y diferencia, de poder y sumisión, o de autenticidad y simulación. Sostienen que dada la complejidad y diversidad de aspectos que contribuyen a su construcción, no es posible analizarla sólo desde una única perspectiva. Es por ello que proponen cinco principios: emergencia, posicionalidad, indexicalidad, relacionalidad y parcialidad.

1.2.5. El papel fundamental del reconocimiento en el proceso de construcción de la identidad

En lo que se refiere al reconocimiento en el proceso de la construcción de la identidad, éste supone la conciencia de la mirada de los otros sobre nuestra persona. Para Gee (2000) la identidad significa "*ser reconocido como un cierto*" tipo de persona, "en un contexto dado ..." (Gee, J.P., 2000, p.99). Afirma este autor que la identidad se construye a partir de la influencia del contexto cultural, de la mirada de los otros y del poder que ejercen éstos, y para ello distingue "*cuatro maneras de formular preguntas acerca de cómo la identidad funciona para una persona específica en un contexto determinado o en un conjunto de contextos*" (p. 101). Según Gee, una primera identidad es aquella que proviene de la fuerza de la naturaleza y que nos es dada, como ser hombre o mujer por ejemplo, pero adquiere valor en tanto la sociedad y la cultura se lo otorguen. Una

segunda identidad es la que se deriva de las instituciones, es decir, la identidad establecida por las personas que dirigen una institución, por ejemplo la escuela. La tercera de las identidades es aquella que deriva del discurso. Finalmente, la cuarta es aquella que hace referencia a la identidad derivada de la afinidad, de las experiencias compartidas, que según la definición de Gee se refiere a un grupo al que uno se adhiere voluntariamente, con el que se siente identificado, y comprometido (p. 105).

Gee estudia la identidad desde lo que él denomina *comunidades de comunicación*. En ellas analiza el discurso de los participantes para conocer esos rasgos de identidad que los caracterizan, las formas en las que éstos participan en esos diferentes escenarios y la interacción con los otros.

Si trasladamos estos planteamientos al contexto educativo, podríamos plantear que el aula constituye una de esas tantas comunidades de comunicación a las que se refiere Gee, a la que es preciso prestar atención.

Haciendo una recapitulación de lo planteado en este apartado, podríamos decir que la identidad se construye desde el discurso narrativo, desde la participación en las actividades y las interacciones que se dan en ella, y desde el reconocimiento de los otros, es decir, de la imagen que pensamos que los otros tienen de nosotros mismos. Esto nos da pistas para plantear las formas de análisis más pertinentes para nuestro trabajo, al mismo tiempo que nos lleva a constatar la importancia del papel que juega lo narrativo, las actividades que se desempeñan, y el reconocimiento por aquellas personas que forman parte del contexto escolar, como son el profesorado, los compañeros y la familia.

1.3. Identidad de Aprendiz

Tal como hemos señalado anteriormente, no podemos hablar de una sola identidad, sino que la persona construye múltiples identidades en relación con los diferentes contextos donde participa. Se trata de identidades que van cambiando y se van construyendo y reconstruyendo a partir de las experiencias vividas, de acuerdo con las percepciones de las personas, a través del lenguaje, de sus narraciones y sus diálogos con otros, etc.

Una de esas tantas identidades es la identidad de aprendiz, que se va construyendo a través de las experiencias de aprendizaje. Pero ésta tampoco es única, ya que en el proceso de aprendizaje se ponen en juego muchas de las identidades que manifestamos.

Es necesario reconocer que en toda experiencia de aprendizaje existe una relación bidireccional entre las identidades de los individuos en otros contextos y la identidad de aprendiz. Un alumno inseguro, con una visión muy negativa de sí mismo, es muy probable que se enfrente a una clase de matemáticas con una actitud inadecuada, pues en este proceso hay una serie de elementos que entran en juego, tales como el gusto por la materia, el interés que tenga por las notas, la empatía con el profesor, la relación afectiva que tenga con los compañeros, etc. Si su experiencia en las primeras clases es de fracaso, esta vivencia entrará a formar parte de su identidad como aprendiz, que a la vez influirá en la manera en la que este alumno se enfrente a las siguientes lecciones de matemáticas.

Para profundizar en el concepto de identidad de aprendiz nos apoyaremos en gran medida en los planteamientos de Coll y Falsafi (2011), puesto que vemos una gran concordancia con las intuiciones primeras que nos llevaron a plantear este trabajo de investigación. Estos autores, siguiendo el pensamiento de Bajtín, dan relevancia a tres aspectos fundamentales: la importancia de los otros en la visión de uno mismo, la atribución de sentido a la participación en la actividad y el valor de las experiencias previas en el proceso de construcción. Por lo tanto, la identidad de aprendiz se va construyendo con el reconocimiento de uno mismo como aprendiz en el momento presente en el que se desempeña, con en el recuerdo de experiencias pasadas, y en función de su proyección de futuro. Entendemos con esto que conocer la identidad de aprendiz de nuestro alumnado supone proponerles realizar el ejercicio de contar no sólo cómo se ven como estudiantes, sino también qué puedan recordar de aquellas experiencias que los han marcado como aprendices y, al mismo tiempo, pedirles que se proyecten hacia el futuro. Según estos autores, esta forma de indagar en la identidad está relacionada con lo que ellos denominan *modalidad trans-contextual*, porque resulta “de una construcción narrativa a partir de las experiencias pasadas de aprendizaje y que se proyectan hacia el futuro en experiencias de aprendizaje imaginadas” (op.cit. p.80).

Ahora bien, no sólo construimos nuestra identidad de aprendiz con lo que pensamos o recordamos de nuestras experiencias, sino también en el propio acto de aprender, en las experiencias dentro del aula, en la relación con otros, la forma cómo interactuamos, el lenguaje de nuestras interacciones. Es así como vamos tomando

elementos que se incorporan a nuestras percepciones y contribuyen a esa identidad de aprendiz de la que hablamos. A esta situación Coll y Falsafi la han denominado *modalidad contextual*, y la definen como resultado de los actos de co-reconocimiento de uno mismo como aprendiz, y del discurso en acción que tiene lugar en el marco de experiencias concretas y específicas de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo, que discutiremos en el próximo capítulo, puede proporcionar ese contexto de construcción de significados, poblado por otros y cargado de interacciones discursivas que pueden llegar a ser intensas e íntimas

Para estos autores la identidad de aprendiz se define como “un conjunto de significados en constante proceso de reconstrucción en diferentes contextos en los que, a través de las interacciones que establecemos con otros, las personas tenemos experiencias de reconocimiento como aprendices” (2011; p. 84). Su tesis se apoya fundamentalmente en los planteamientos de Bajtín, planteamiento que hemos encontrado también en Gee (2000), cuando señala que la identidad se construye en la mirada de los otros y del poder que éstos ejercen sobre la persona. Por lo tanto, analizar la identidad de aprendiz supone analizar el proceso por el cual las personas llegamos a dar sentido a nuestra participación en actividades de aprendizaje mediante el reconocimiento de nosotros mismos como aprendices, y los valores y emociones que acompañan este reconocimiento.

1.3.1. Percepción de sí mismo como aprendiz: autoconcepto académico y autoestima

Ya hemos analizado los procesos implicados en la construcción de la identidad de aprendiz, y hemos hecho referencia a la relación que se establece entre lo afectivo y lo cognitivo, así como la importancia de las motivaciones que entran a formar parte del proceso de aprendizaje en el que se lleva a cabo esta construcción. Consideramos conveniente ahondar ahora sobre el proceso de atribución de sentido al aprendizaje, y los factores afectivos y relacionales presentes en él. Así mismo, sobre el autoconcepto académico y la autoestima, que suponen de alguna manera concreciones de esas percepciones a las que hemos aludido anteriormente.

Mariana Miras (2001) nos recuerda que los afectos y emociones que se actualizan en los procesos educativos escolares no surgen como respuesta directa a los estímulos presentes, sino que se encuentran mediatizados por las representaciones que profesorado y alumnado han elaborado de ellos. El autoconcepto y la autoestima constituyen dos de las representaciones más importantes que influyen en la formación de la imagen que hacemos de nosotros mismos. El primero es la representación más cognitiva y racional, y la segunda se relaciona con la representación más afectiva y emocional (Figura 2).

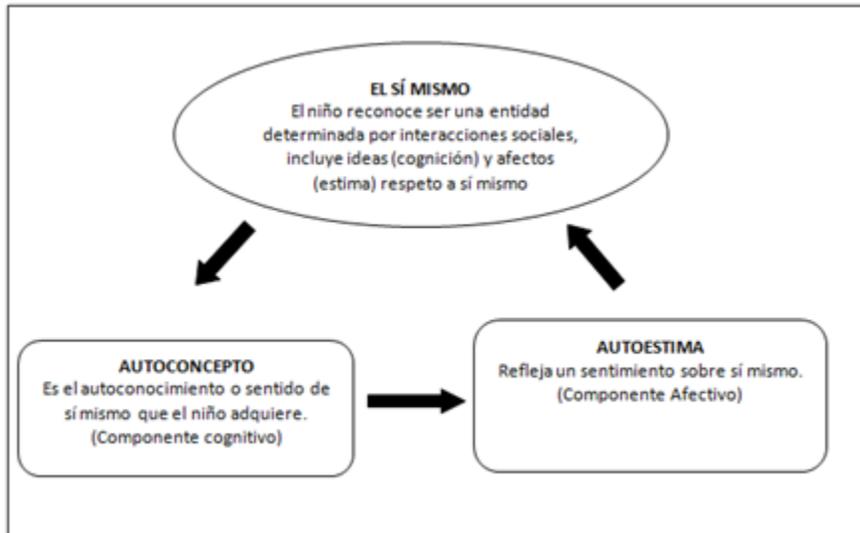


Figura 2. Relación afecto - cognición del sí mismo.

Este sistema es un factor trascendente para el aprendizaje del alumnado. Sentirse capaz o incapaz de realizar una tarea condiciona las posibilidades de acción y de logro; ideas y sentimientos respecto de sí se hacen presentes continuamente en sus vidas; la conducta de padres, profesores y compañeros afectan a la autoimagen; y las múltiples autodescripciones y autovaloraciones que se reciben o hacen impactan en ellos.

1.3.1.1. El autoconcepto académico

El autoconcepto se refiere a la imagen introspectiva que un individuo tiene sobre sí mismo, y constituye la representación de los distintos aspectos de su persona, es decir, como se ve a sí mismo en relación con su apariencia física, a sus capacidades, en su manera de relacionarse con otros, etc. Miras (2001) señala que el autoconcepto “en la actualidad tiende a concebirse como una noción pluridimensional, que engloba representaciones sobre distintos aspectos de la persona (apariencia y habilidades físicas,

capacidades y características psicológicas diversas, capacidades de relación interpersonal y social, características morales)” (2001 p.311- 312).

Dentro del autoconcepto, la visión que la persona tiene sobre su desempeño académico, laboral, familiar, etc., es fundamental (Marsh, Byrne y Savelso, 1988). En el contexto escolar, el autoconcepto académico del alumnado resulta de la percepción que tiene como aprendices, como personas dotadas de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje instruccional, de manera que el tipo de tarea que se les exija, la forma cómo se les evalúe, los estímulos que se les ofrezcan, etc., van a influir en dicha percepción

Los estudios que se han llevado a cabo en este campo hacen ver la existencia de autoconceptos académicos vinculados a las diferentes áreas curriculares o contenidos específicos del aprendizaje, diferenciándose en especial dos ámbitos, uno relacionado con los contenidos matemáticos y otro con los contenidos lingüísticos, aunque a partir de la preadolescencia (11 – 12 años) el autoconcepto académico adquiere un carácter multidimensional, pues se incorporan nuevos ámbitos como el científico (Miras, 2001, p.312).

1.3.1.2. Autoestima

La autoestima se refiere a la evaluación afectiva que hace la persona de su autoconcepto en sus diferentes componentes, a cómo se valora y cómo se siente la propia persona con relación a las cualidades que se atribuye (Miras, 2001, p.312). En este sentido, Ausubel afirmaba que ”la adquisición de nuevos conocimientos está subordinada

a nuestras actitudes básicas; de éstas depende que los umbrales de la percepción estén abiertos o cerrados, que una red interna dificulte o favorezca la integración de la estructura mental del alumno o que se generen energías más intensas de atención y concentración.” (2001; p. 10).

La autoestima, de acuerdo con estos autores, es un sentimiento que se expresa siempre con hechos; puede detectarse por lo que los individuos hacen y por cómo lo hacen. Como la autoestima (lo que una persona siente por sí misma) está relacionada con el conocimiento propio (lo que piensa de sí), ambos se expresan en los actos vitales.

Uno de los cimientos más importantes para la autoestima del alumno/a es su sensación de poder; la escasez de poder en el niño se basa generalmente en la pobreza de sus habilidades y en la incompetencia que demuestra en numerosos aspectos. Esto es un círculo vicioso: no tener habilidades supone obtener un exceso de fracasos en todo lo que se intente hacer, y el fracaso estimula y refuerza la sensación de no poder. Esto último, a su vez, hace que el aprendiz no quiera aceptar retos, ni riesgos, ni cargar con la responsabilidad y la iniciativa que supone el aprendizaje.

Para los estudiantes con poca autoestima las relaciones personales tienen una importancia especial: buscan en los demás el apoyo y la aprobación que no encuentran en sí mismos. Si la ansiedad es excesiva, el aprendizaje se hace más difícil. El estudiante con poca autoestima lucha con factores que le producen ansiedad y que terminan por entorpecer sus estudios. Cuando aumenta la autoestima, la ansiedad disminuye y ello permite que participe en las tareas de aprendizaje con una mayor motivación.

De acuerdo con los trabajos de autoestima, el educador da por supuestos una serie de elementos y procesos dentro del contexto educativo, lo que hace posible que el individuo biográfico (Hernández, 1998-1999), es decir, el estudiante con sus características propias dadas por su sexo, su situación familiar, personal, etc., se sustituya por el sujeto académico. Esta sustitución ha propiciado que la identidad que se construye en la educación escolar esté, en buena medida, al margen de las biografías de los sujetos.

Tanto el autoconcepto como la autoestima no son nociones estáticas Markus y Nurius (1986) plantean una variedad de *yoes* posibles: el yo que la persona espera ser, el yo que la persona no quiere llegar a ser, el yo que la persona cree que debería ser, el yo que la persona desearía ser y el yo que la persona teme llegar a ser. La posibilidad de todos estos posibles *yoes* cumple una doble función: por una parte orientan y guían el comportamiento de la persona en la medida en que existen *yoes* posibles que desean alcanzar y otros que trata de evitar, de tal manera que se constituyen en representación de lo que aspiran a ser, y también de lo que temen ser. Por otra parte los *yoes posibles* crean marcos de referencia que interpelan a la persona, favoreciendo que ésta evalúe e interprete su conducta actual, y pueda autorregularse hacia lo que quiere llegar a convertirse o evite lo que no quiere ser.

El planteamiento al que remiten estos autores sobre los *yoes* posibles nos devuelve a varios de nuestros postulados anteriores en relación con la identidad de aprendiz, en cuanto que ésta se modifica a lo largo de la vida, y en esa reconstrucción

permanente influyen tanto sus éxitos como sus fracasos, así como la interacción que establece con los otros significativos en este contexto: compañeros, padres y profesores.

1.3.2. Las atribuciones causales

Si la identidad de aprendiz tiene que ver con los significados que construyen y reconstruyen las personas en contextos de aprendizaje, esto supone que éstas quieran participar en estos procesos. Es por ello que nos parece necesario hacer referencia a algunas de las teorías de la motivación, pues no podemos dudar que aquello que nos mueve a aprender tiene que ver con nuestras motivaciones. Así mismo, la identidad que construimos en el proceso de aprendizaje tiene que ver con las motivaciones que nos empujan a ello y con las que son sus consecuencias. Es importante, por tanto, contar con algunas referencias que nos permitan comprender mejor las relaciones que establecen los alumnos y alumnas con los diferentes elementos que intervienen en este proceso de construcción de la identidad de aprendiz en el aula.

Las teorías actuales sobre motivación coinciden en sostener que la fuente de la motivación se encuentra en los procesos cognitivo-sociales, explicando la motivación en términos de atribuciones (Navarro y Martín, 2010, p. 136), que asocian los éxitos y fracasos en el aprendizaje a la cantidad de esfuerzo, a la percepción individual que el alumnado tiene hacia la tarea y dificultad, o incluso a las metas o expectativas que éstos se plantean. En este sentido, comenzaremos recordando los conocidos planteamientos de Weiner (1992) y su *Teoría de las Atribuciones Causales*, en la que se afirma que lo que

define la motivación es la explicación que el alumno o alumna da a los sucesos o comportamientos, bien sean de ellos mismos o bien de los otros. Detectada la causa relacionada con el éxito o con el fracaso frente a una actividad o tarea, aparecen dos procesos que se generan de forma paralela: uno cognitivo que tiene relación con las expectativas de éxito futuro, que supone que el aprendiz muestra más seguridad en aquellas actividades en las que se ve capaz y no tanto en las que deja al azar; y el otro aspecto el emocional, ya que cuando el éxito de los resultados es atribuido a causas internas, el aprendiz se siente más orgulloso mientras que los fracasos provocan una pérdida de la autoestima. Este autor establece que son varias las causas a las que el alumnado puede atribuir sus éxitos o fracasos académicos, y que se pueden clasificar en tres dimensiones: *interna/externa, estable/inestable y controlable/incontrolable*.

La primera dimensión, causas internas/externas, nos indica el lugar de control, esto es, dónde reside la responsabilidad. La segunda dimensión es la estabilidad, que se refiere a los factores que actúan como causas del suceso o comportamiento y nos indica el grado en que se pueden modificar esos resultados. Estos factores pueden considerarse estables en el tiempo y por tanto inamovibles. La tercera dimensión es la controlabilidad, que hace referencia a la capacidad del sujeto para influir en el suceso o comportamiento. Tomando estas dimensiones como referencia, un patrón que ayudaría al alumnado a tener una sensación positiva en su desempeño académico sería el de que las atribuciones causales fueran internas, inestables y controlables, lo que favorecería una autopercepción de posibilidad en mejorar sus resultados a través de cambios en su comportamiento, de tal

manera que pudiera controlar esos cambios y potenciar así su motivación hacia las tareas académicas.

Aunque de acuerdo con la teoría todas las causas pueden analizarse desde las tres dimensiones, sin embargo hay algunas excepciones a esta afirmación, en función del suceso que se esté analizando. Según De Caso (2010), en lo que respecta a las situaciones de fracaso la atribución más adaptativa está relacionada con el esfuerzo y la menos adaptativa con la falta de capacidad. La atribución de los resultados académicos a unas capacidades personales percibidas como estables (inteligencia, constancia, etc.) puede ser saludable, siempre y cuando éstas estén relacionadas con éxito. Las atribuciones de locus de control externo también son pertinentes en algunos casos, como en el de un profesor que realmente sea muy duro en sus evaluaciones, para que el alumnado no se sienta excesivamente responsable de cosas que no puede controlar del todo.

Algunos ejemplos de patrones atribucionales que señala este autor son:

- El esfuerzo: causa interna, inestable y controlable. Suele ocurrir que el alumnado que atribuye sus éxitos o fracasos académicos al esfuerzo muestre responsabilidad sobre sus propios resultados.
- La capacidad: causa interna, relativamente estable y relativamente incontrolable. Como podemos observar, las dimensiones admiten grados, y el caso de la capacidad es un claro ejemplo. Una capacidad, como por ejemplo, la inteligencia, concebida como un elemento incontrolable nos lleva a un patrón poco saludable, ya que no incluye

la posibilidad de enriquecimiento cognitivo mediante el entrenamiento, por ejemplo. Por otro lado, la atribución de fracasos basada solamente en capacidades estables e incontrolables, en vez de en el esfuerzo, suele llevar a un estado de frustración e indefensión, por percibir que no se tiene control ninguno sobre los resultados.

- El nivel de dificultad de la tarea: ya venga marcado por la tarea en sí, por el profesorado, o por las condiciones ambientales, esta causa es externa, inestable e incontrolable. Por este motivo es una causa que repercute poco en el cambio de conducta, ya que constituye una situación que, además de estar fuera de su control, puede no volver a repetirse.

Otro planteamiento que forma parte de las actuales teorías de la motivación es la *Teoría de la expectativa-valor* (**AQUÍ REFERENCIAS**), que tiene que ver tanto con las expectativas que el alumnado tiene sobre su propias capacidades, como con las expectativas que percibe en los otros que forman parte de su contexto escolar, sobre todo las del docente. **(Mauri)**

Con relación a las atribuciones y las formas de enfrentar las tareas académicas, según De Caso y otros (2011), “*las personas buscan optimizar sus resultados, pero pueden no ser sistemáticas a la hora de considerar cursos de acción alternativos y sopesar las consecuencias de cada uno*” (p. 137). En este sentido, la dificultad está cuando el estudiante no cuenta con toda la información necesaria que le lleve a valorar la

mejor estrategia, y toma decisiones en su forma de enfrentar la tarea sólo con criterios subjetivos. Algunos de los factores que estos autores señalan son:

- La relevancia, que está relacionada con los valores personales y actitudinales del alumnado, así como los valores del grupo social y de los iguales.
- El valor intrínseco, que se asocia al grado de fuerza que alcanza una actividad y que lograr entusiasmar al alumno/a.
- La utilidad, que tiene que ver con la utilidad que percibe el alumno/a en la tarea o el contenido que está trabajando, tanto a corto como a corto plazo. De acuerdo con Pozo, “... *si lo que se aprende (...) no es percibido por el aprendiz como algo de interés o significativo, ese aprendizaje resultará muy efímero*” (1999, p.175).
- El coste, que se refiere a las consecuencias negativas o no tan placenteras que requiere la ejecución de la actividad y que el alumnado tiene que sopesar en el momento de emprender una tarea. Pozo (1999) hace referencia a dos estilos motivacionales en el proceso de aprendizaje, uno vinculado al éxito y otro vinculado al deseo de aprender, con los que se suele conseguir que los resultados adquieran una mayor consistencia y solidez.

Para concluir, podríamos decir que la identidad de aprendiz es el conjunto de significados que construimos durante nuestra participación en procesos de aprendizaje,

sean estos formales o informales, que nos llevan a reconocernos y ser reconocidos como sujetos de aprendizaje. Citando las palabras de Coll y Falsafi (2010),

“La identidad de aprendiz consiste, entonces, en la generalización de significados vinculados a cómo una persona se reconoce y es reconocido como sujeto de procesos de aprendizaje, reconocimiento que media en la atribución de sentido a la participación en dichos procesos y a la sensación de ser reconocido como persona que está aprendiendo en determinadas situaciones y actividades de aprendizaje” (p.216).

1.4. Identidad como herramienta educativa

La escuela como contexto social juega un papel importante en la identidad de sus participantes. Alumnado, profesorado e incluso las familias se ven influidos por sus actividades en su cotidianidad: en las relaciones afectivas, en las formas de participación que se promueven, e incluso en aquellas acciones que se dejan de hacer. La escuela constituye, por tanto, un espacio de socialización donde el yo de cada persona se va desarrollando como una realidad funcional que marca los límites de la propia identidad y la manera de pensarse a sí mismo. Ahora bien, hemos constatado que en los contextos educativos entran en juego diversos tipos de identidades, pero sostenemos que aquella que tal vez puede tener más posibilidades de favorecerse, por su propia naturaleza, es la identidad de aprendiz, tal como sugieren Coll y Falsafi (2010) cuando plantean que la

identidad, al ser un tipo de *artefacto conceptual*, también influye en las formas de participar y de aprender de nuestro alumnado: “Identidad y aprendizaje se influyen mutuamente. El aprendizaje configura la identidad, y la identidad incide en el aprendizaje.” (Coll y Falsafi, 2010, p.213).

1.4.1. Identidad, aprendizaje y construcción del significado

Mead, en su teoría del interaccionismo simbólico, nos lleva a plantear identidades que se construyen como resultado de un proceso social donde la comunicación, el carácter procesual de la realidad social, y el papel mediador y constructivo de las representaciones juegan un papel importante. Esto supone que proyectamos el *nosotros mismos* en esas identidades culturales, al mismo tiempo que internalizamos sus significados y valores convirtiéndolos en *parte de nosotros*. Los sentimientos subjetivos se vinculan a los lugares objetivos que los individuos ocupan en el mundo social y cultural, y la identidad, entonces, vincula el sujeto a la estructura social y cultural. Esta perspectiva del individuo y de su identidad llevada a la escuela, marca en buena medida un nuevo rol del docente y de los medios de enseñanza.

Las consecuencias de esta concepción son importantes para la educación escolar y el papel de la construcción del sujeto dentro de ella, hasta el punto que nos lleva a preguntarnos: ¿qué es lo que se construye en la escuela?, ¿qué conocimiento se representa en esta construcción?, ¿qué relevancia tiene para los sujetos esta construcción?, ¿cómo

contempla las diferentes identidades una construcción del conocimiento de carácter común?, ¿qué lugar ocupan las biografías de los sujetos en esta construcción?

A pesar de intentos como las propuestas educativas sobre la inclusión de las competencias básicas como organizadoras del currículo, si uno se adentra en las aulas, puede constatar que las prácticas docentes tienden a enfatizar los contenidos conceptuales de corte tradicional, que vienen a apoyar la idea de que lo que se construye en la educación escolar son, sobre todo, representaciones abstractas ubicadas en la mente. Esto, a menudo parece ingenuamente conectado con la visión de que lo que se construye es ahistórico, libre de intereses y significativamente universal, para así poder ser modelado en términos de formalizaciones abstractas. De aquí la importancia de valorar la situación del alumnado y cuestionar si los procesos de aprendizaje que se le ofrecen son ciertamente oportunidades para desarrollar su identidad.

La identidad se puede construir, de acuerdo con Coll y Falsafi (2010), desde dos modalidades diferentes, no opuestas: por un lado, durante la propia actividad dentro del aula o del espacio destinado para ello; por otro lado, fuera de la misma, una vez realizada la actividad, y trayendo al presente las percepciones y atribuciones de la experiencia pasada. Además de estos dos aspectos, es necesario un tercero: “sentirse reconocido como algo o alguien” por los demás (el profesorado, los compañeros y las familias) en el contexto escolar. Tres son, al menos, los elementos primordiales que extraemos de esta descripción. Un primer aspecto es la importancia de la actividad, esto es, de los contenidos y tareas que se desarrollan en el aula. Un segundo aspecto lo constituye la

propia biografía, y la relación entre el individuo biográfico y el académico, a los que acabamos de referirnos en el apartado anterior. El último es la importancia fundamental de los otros significativos en el proceso de construcción del conocimiento en un entorno formal.

La forma en la que el alumno o la alumna se sitúan en la construcción de significados y los procesos de aprendizaje, por tanto, tiene que ver con las experiencias previas que hayan experimentado como aprendices. Tiene que ver con la percepción que puedan tener de la institución educativa, del profesorado, de la familia; de la confianza que tengan en sus propias capacidades y habilidades para las asignaturas; de cuáles sean sus motivaciones, sus intereses, sus sentimientos, sus expectativas. Así, también, de las demandas del aprendizaje y de los objetivos del mismo.

Una nueva experiencia educativa no sólo depende de los conocimientos previos, sino también de la experiencia previa de aprendizaje en su conjunto, pues tal experiencia se considera que “media” entre la actividad docente y los resultados finales del proceso de aprendizaje, o sea, que contribuye a la construcción del significado en cuanto se aprende, y de la experiencia educativa global (Coll, 1988; Coll y Falsafi, 2010). Coll y Falsafi (2010) insisten en la necesidad de que el alumnado no sólo atribuya sentido a lo que aprende y a la propia situación de aprendizaje, sino también se perciba a sí mismo como individuo que aprende.

Este individuo que aprende forma parte de un proceso de aprendizaje que puede definirse de muchas formas y con elementos muy diversos. De entre la diversidad de

enfoques y niveles de análisis, que supera los objetivos de este apartado, vamos a destacar algunos rasgos que nos resultan de especial relevancia para la discusión que nos ocupa. Respecto al primero de ellos, el proceso de construcción de significados es activo en cuanto que supone que se aprende explorando, seleccionando y transformando el material de aprendizaje. Esto supone una interacción constante entre el individuo y el objeto de aprendizaje, siendo el conocimiento fruto de dicha interacción, que a su vez está mediada por otros significativos en este proceso y sus acciones. Implica una participación activa del sujeto que se ve condicionada por la imagen que el alumno/a tiene de sí mismo en el proceso de aprendizaje.

El segundo rasgo que queremos señalar es el del papel protagonista que juega el individuo que, aunque inmerso en un sistema social, realiza su particular proceso de construcción de significados y de atribución de sentido sobre los diferentes contenidos escolares que se le ofrecen. Esta atribución de significado constituye el motor del proceso de aprendizaje. En ella intervienen tanto aspectos motivacionales, como afectivos y relacionales, que se generan en las interacciones del aula en torno a las tareas. En este mismo proceso, los individuos desarrollan percepciones de sí mismos. Según Coll y Falsafi, la identidad es un constructo bidimensional, porque en ella se relacionan los procesos inter e intrapsicológicos a los que alude Vygotsky, es decir, implica procesos de naturaleza individual y social. “Para que haya identidad hacen falta al menos dos, pero independientemente de su naturaleza social-interactiva, su construcción y uso siempre requiere de la experiencia subjetiva de un individuo” (2010, p.215).

Por último, entre los rasgos nos gustaría destacar el carácter interno, ya que el aprendizaje no es resultado de la pura y simple lectura de la experiencia, sino que es el fruto de un complejo proceso de construcción, modificación y reorganización de los instrumentos cognitivos y de interpretación de la realidad. Igualmente, la identidad que se construye como agente de los procesos de aprendizaje, supone un constante proceso de construcción y reconstrucción interna, y tiene que ver con la forma en la que se ve el alumno/a y en la que percibe que lo ven los demás. Para Coll y Falsafi (2011) la identidad que se construye en los procesos de aprendizaje es “un conjunto de significados en constante proceso de reconstrucción en diferentes contextos en los que, a través de las interacciones que establecemos con otros, las personas tenemos experiencias de reconocimiento como aprendices”.

Según estos autores, además, “la actividad define el contenido de la identidad, o los significados que se construyen en torno a uno mismo...los aspectos discursivos o retóricos de ésta hacen referencia a la manera como se construye” (Coll y Falsafi, 2010; p.217). Luego el contenido de las actividades académicas y su formato, constituyen también elementos que juegan su rol en la construcción de la identidad. En este sentido, para el presente trabajo vemos en el Aprendizaje Cooperativo una alternativa interesante en la que convergen muchos de los planteamientos hechos hasta el momento, considerando que esas actividades, esas relaciones y esos discursos ayudan a la construcción saludable de la identidad. Este último aspecto se desarrollará en el siguiente capítulo, una vez que hayamos definido en qué consiste la *identidad de aprendiz*.

1.4.2. Rasgos que definirían una identidad saludable

Llegados a este punto, podemos observar que el complejo mundo de la construcción de la identidad, y en particular de la identidad de aprendiz, no se puede disociar del aprendizaje (Coll, 1988), y por lo tanto supone un reto para las instituciones educativas contribuir a una construcción saludable de la misma.

¿A qué podemos llamar una identidad de aprendiz saludable? Compartimos el planteamiento de Coll y Falsafi (2010) cuando afirman que “*La LI [identidad de aprendiz, del inglés Learning Identity] adecuada es la que permite saltar sin gran dificultad a nuevas situaciones educativas en virtud de su capacidad de mediar entre los LIP [proceso de identidad de aprendiz, del inglés Learner Identity Process] pasados y presentes, facilitando la correcta experiencia de aprendizaje*”. Por nuestra parte, entendemos que, en primer lugar, una identidad de aprendiz saludable es aquella que permite al alumno o alumna ser consciente de su desempeño como aprendiz y enfrentarse a los nuevos aprendizajes optimizando sus posibilidades y reduciendo sus dificultades, teniendo como referencia sus experiencias anteriores como tal.

El profesorado, además, ha de ser consciente de que en su intervención educativa no sólo construye conocimientos, sino también identidades, y debe tener claro qué tipo de identidades como aprendices ésta promoviendo con su actividad pedagógica y con su actitud docente. Poder reconocer que existe una identidad de aprendiz, por parte del profesorado y de las familias, debe favorecer que éstos tengan claro qué aspectos de esa identidad quieren reforzar, y tratar de conseguir como resultado final que el alumno o

alumna se vea como una persona capaz de aprender, consciente de que debe poner de su parte para conseguirlo, y no tanto como alguien a quién supone un problema aprender. En esta línea señalan Coll y Falsafi (2010) que “... es crucial llegar a una comprensión profunda de la influencia de los diversos tipos de identidad en el aprendizaje –y en sus resultados-, consideramos que los sistemas educativos deberán fomentar de forma consciente y sistemática que los alumnos desarrollen una identidad de aprendiz constructiva, es decir, que aprendan a verse a sí mismos como sujetos de procesos de aprendizaje” (p.213).

Esta idea se relaciona con lo que hemos estado llamando *reconocimiento*, y se refiere a la imagen que el alumno o la alumna percibe que los demás tienen de él/ella como aprendiz. Los actos de reconocimiento se dan consciente o inconscientemente, por lo que debemos tener en cuenta que cualquier gesto, palabra o comentario supone un acto de reconocimiento al desempeño del alumnado. En este sentido es necesario que los profesionales de la educación tengamos en cuenta nuestra forma de relacionarnos en nuestro trabajo diario, siendo necesario que podamos contar con unos determinados mecanismos de reconocimiento conscientes, que resulten positivos para nuestros alumnos/as.

Para esta toma de conciencia, Coll y Falsafi, distinguen, siguiendo a Wertsch (1991 y 1998) entre artefactos físicos y simbólicos. Los primeros ofrecen un espacio y un momento específico para la reflexión, como pueden ser el sugerir escribir un diario, hacer una autobiografía, o una narración de reflexiones sobre sí mismo. Los segundos, los

artefectos simbólicos, median en la reflexión del individuo sobre sí mismo, constituyen nociones que ayudan al alumno/a a organizarse y dirigir dichas reflexiones; por ejemplo, ampliar el vocabulario de emociones, ahondar en sus propios patrones atribucionales, etc.

La identidad de aprendiz se va construyendo a lo largo del tiempo a partir de nuestras experiencias de aprendizaje, nuestros éxitos y nuestros fracasos, por lo que debemos promover en el aula vivencias de aprendizaje positivas y enriquecedoras, que aunque en el momento de ejecutarlas parezca que no tienen importancia, sí la tienen en la construcción de la identidad del aprendiz, ya que en experiencias posteriores pueden contribuir a la construcción de significados. El individuo usa estos artefactos, pues, como recursos para mediar en la atribución de sentido a experiencias de aprendizaje pasadas y futuras (Coll y Falsafi, 2010, p.220).

Otro aspecto recurrente que tiene relación con lo expuesto anteriormente es la dimensión narrativa de la identidad. En este sentido, como hemos observado a lo largo de este capítulo, el discurso es una buena forma de construcción de la identidad y también de análisis de la misma. Por lo tanto, éste constituye otro aspecto importante a incorporar en la escuela.

En tanto que constructo narrativo, la identidad de aprendiz se puede describir como la historia de uno mismo, en tanto que persona que aprende. Contiene no sólo representaciones de experiencias de aprendizaje pasadas, sino también su significado de cara a otras futuras, conlleva experiencias pertenecientes a lapsos de tiempo y situaciones distintas (Coll y Falsafi, 2010).

Los planteamientos de Leontiev (1984) nos llevan a pensar en la importancia de las actividades y de los objetivos en las situaciones educativas. Estos objetivos pueden estar formulados a largo plazo o a corto plazo. Los objetivos a largo plazo se refieren a aquellos objetivos o metas más generales, más vinculados a sus expectativas de futuro, y de alguna manera tienen que ver tanto con las expectativas que generan en la familia como en la institución educativa. Los objetivos a corto plazo se relacionan más con las motivaciones por las tareas, y si estos objetivos no están claramente planteados, no se ajustan con las expectativas a largo plazo, o conllevan mucha dificultad, puede que la construcción del significado y la atribución de sentido se desestructure, y el reconocimiento de la identidad se vea amenazado Coll y Falfasi (2010).

Por nuestra parte consideramos que si la actividad define el contenido de la identidad, una actividad en el marco del aprendizaje cooperativo que implique un tipo de relación entre iguales, un lenguaje compartido, unos roles asumidos, asunción de compromisos y unas interacciones con el material escolar y con los propios docentes, puede favorecer un desarrollo de una identidad saludable.

En conclusión, proponemos que una identidad saludable de aprendiz dentro del contexto escolar supone que el alumno/alumna:

- Sea consciente de su rol y de su desempeño como sujeto de aprendizaje.
- Sea capaz de narrar su experiencia como aprendiz incorporando vivencias positivas como tal, y siendo reflexivo frente a las causas que

han podido provocar experiencias de fracaso, para identificar aquellos factores que han podido influir y tomar medidas para el futuro.

- Se comprometa en su proceso de aprendizaje como parte de un grupo más amplio y con el cual se relaciona.
- Encuentre sentido a la actividad de aprendizaje que va a realizar, bien porque responde a sus expectativas, sean éstas a largo o corto plazo, o porque se siente reconocido en ellas por los otros.
- Ponga en juego sus experiencias anteriores como aprendiz para la adquisición de nuevos aprendizajes.
- Se perciba positivamente como persona única e importante, que se relaciona positivamente con los otros.
- Perciba a los otros como significativos e importantes para su propio aprendizaje.
- Desarrolle una concepción de sí mismo como aprendiz basada en las posibilidades de mejora y cambio, mediante el apoyo de los otros y el esfuerzo personal.

En este primer capítulo hemos recogido las aportaciones de diferentes corrientes teóricas en cuanto a la construcción de la identidad, y al mismo tiempo hemos destacado aquellos planteamientos que están presentes en su construcción y en su análisis, y que orientan los objetivos y el diseño de la presente investigación.

En el primer y segundo apartado hemos constatado que la identidad de la persona no es única. Construimos múltiples identidades que se influyen y relacionan entre sí porque esa construcción se hace desde la interacción con los otros, a partir de nuestra participación en las actividades situadas en un contexto, y son identidades que utilizan fundamentalmente el lenguaje. Por lo tanto, el discurso y la narración juegan un papel esencial en dicha construcción, así como el reconocimiento de los otros con quienes compartimos esas experiencias.

En el tercer apartado nos hemos centrado en la identidad de aprendiz, que es específica de los procesos de aprendizaje, sean estos formales o informales, y pasan a nutrir y al mismo tiempo se nutren de las otras identidades que forman parte de ese yo particular. Constatamos que identidad de aprendiz y aprendizaje son indisolubles, y que ambas se construyen y reconstruyen. La identidad de aprendiz es, por lo tanto, el conjunto de significados que construimos sobre nosotros mismos como individuos, en contextos de aprendizaje que al mismo tiempo median en el proceso de adquisición de los conocimientos. Por lo tanto, los procesos de construcción del conocimiento contribuyen también a construir la identidad como aprendiz, y ésta a la identidad como persona y viceversa.

Finalmente, hemos pretendido sintetizar los rasgos que pueden caracterizar una identidad saludable, y el papel que la escuela como espacio socializador puede y debería tener para contribuir a ello. La promoción de una identidad de aprendiz saludable, en lo que respecta a la escuela, demanda un contexto específicamente diseñado para que esto

sea posible. Asimismo, demanda de una concepción de la propia identidad en términos de procesos sociales y dinámicos, en continuo desarrollo y construcción, dentro de un marco de comprensión de múltiples identidades que confluyen en un contexto específico. Estos últimos puntos nos ofrecen el apoyo teórico que nos lleva a plantear el aprendizaje cooperativo como una alternativa pedagógica que favorece esta construcción saludable de la identidad, aspecto que se desarrollará en el siguiente capítulo del trabajo.

2. El aprendizaje cooperativo como herramienta para la construcción de una identidad saludable

Tal como planteamos al final del capítulo anterior, consideramos que el *Aprendizaje Cooperativo (AC)* puede ser una forma de concebir el aula dentro del contexto escolar, que favorece la construcción de una identidad saludable de aprendiz. El AC consiste en el uso de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para alcanzar un objetivo común: mejorar el propio aprendizaje y el de los demás (Johnson & Johnson, 1999). Este modo de trabajo rompe con estructuras de trabajo individualistas (en las que los alumnos trabajan solos para alcanzar unos objetivos no relacionados con los demás), o competitivas (en las que los alumnos concentran sus esfuerzos para desempeñarse mejor que sus compañeros).

En el presente capítulo desarrollaremos los diferentes aspectos que justifican este planteamiento. En primer lugar, hablaremos de los rasgos que definen el AC, haciendo un breve recorrido por sus raíces teóricas; reconociendo aspectos importantes que lo caracterizan; profundizando en los principios y criterios que le dan sentido; ahondando en la forma de reforzar el AC en el aula; así como aquellas consecuencias educativas más evidentes que se dan en el ámbito de la educación formal. En un segundo momento, discutiremos sobre la confluencia entre la construcción de la identidad y aquello que se hace en las prácticas de AC, que justifica y argumenta nuestra apuesta por este tipo de organización del aprendizaje.

2.1. Raíces teóricas del Aprendizaje Cooperativo (AC)

Hemos introducido este capítulo haciendo referencia a la definición de AC que nos proponen los hermanos Johnson, pioneros en la puesta en marcha del AC, y que vienen trabajando en ello desde los años 60. Junto a ellos, podemos constatar que son muchos los autores e investigadores, como Robert Slavin (1990 y 1985, con otros autores), Spencer Kagan (2009), Yael Sharan (2004) (o en España entre otros Díaz-Aguado (1996, 2003, 2004), Echeita (1995), Rué (1991 y 1994), Onrubia (1997), Pallarés (1990, 1993) y Pujolás (1998; 2008), que han seguido estudiando y enriqueciendo estas prácticas en el convencimiento de que este tipo de organización de la actividad educativa tiene muchas ventajas. Pensamos que no se trata tanto de definir qué es el AC a través de un fragmento breve, sino de profundizar y conocer los diferentes aspectos que el AC supone.

El Aprendizaje Cooperativo, si bien tiene antecedentes importantes dentro de la pedagogía, ha sido en el campo de la psicología, sobre todo en la psicología, donde más se ha desarrollado, subrayando los fundamentos teóricos, psicológicos y principalmente psicosociales que explican la eficacia de este aprendizaje. Fundamentos que básicamente están en Piaget y mucho más aún en Vygotsky y G.H. Mead. (Ovejero, 1990; Rué 1998; Serrano y González-Herrero, 1996), cómo ya hemos presentado en el primer capítulo de esta investigación. Todos ellos comparten una visión constructivista y social del

aprendizaje. Observaremos que las perspectivas teóricas que dan origen al AC coinciden con las perspectivas descritas en el primer capítulo de este trabajo, en el que planteamos la estrecha vinculación entre construcción de identidad de aprendiz y la construcción del conocimiento.

A continuación presentamos los elementos teóricos que a nuestro juicio, y de acuerdo con los objetivos y contenidos de este trabajo, son relevantes para explicar los procesos de aprendizaje y de desarrollo que tienen lugar en la interacción entre iguales. No se trata de un análisis exhaustivo de todos los marcos conceptuales que han realizado aportaciones sobre la explicación de los procesos psicológicos que tienen lugar en la interacción social, pero sí de aquellas contribuciones que constituyen la fundamentación y el apoyo de este trabajo.

2.1.1. La teoría genética de Piaget y sus desarrollos posteriores

Piaget en sus orígenes, pero sobre todo Perret-Clermont y otros autores de la Escuela de Ginebra, ponen énfasis en lo que ocurre dentro de las personas, insistían en la construcción social de la inteligencia y, por tanto, en la importancia de la interacción social y la actividad común cooperativa para el mayor y mejor desarrollo intelectual.

Según Piaget (1975) el conflicto cognitivo provoca la adquisición de nuevos aprendizajes a través de un proceso de desequilibrio y reequilibrio que modifican los esquemas del sujeto para comprender la realidad. Cuando el desequilibrio ocurre, promueve cambios estructurales internos o acomodaciones para asimilar la nueva

información. Son los desequilibrios “los que constituyen el motor de la búsqueda, porque sin ellos el conocimiento continuaría siendo estático” (Piaget, 1975, p. 15), aunque sólo promueven desarrollo cuando son superados.

El conflicto cognitivo se puede entender como “la contradicción entre las propias representaciones sobre el mundo y los datos de la realidad, es el motor del aprendizaje, ya que provoca proceso de reorganización cognitiva” (Cubero, 2005, p.41). La experiencia de estas contradicciones mueve a las personas a cuestionar sus propias ideas y buscar explicaciones alternativas. Es en el conflicto cognitivo donde se genera ese poder de transformación del pensamiento (Perret-Clermont, 1979). Por este motivo Piaget pone especial interés en la interacción entre iguales, ve en ella una gran potencialidad para fomentar el conflicto cognitivo (Forman y Kraker, 1985; pp. 24).

Son los otros, las personas con las que se interactúa, quienes facilitan o potencian los conflictos capaces de generar los desequilibrios y las reequilibraciones (Rogoff, 1990), es decir, los otros son una fuente de estimulación del cambio en el pensamiento individual. En esta interpretación del valor del contexto social y de las relaciones con los otros, los procesos individuales son condiciones previas (o “precondiciones”) que hacen posible los procesos de interacción social (Wertsch y Penuel, 1996).

Rogoff, llama la atención sobre la importancia que adquieren los iguales en estas interacciones, en el caso de los alumnos, el enfrentarse a una situación con otros compañeros puede estimular una mayor implicación de éstos, lo que no ocurre cuando la interacción se da con un adulto, porque el rol que juega en la relación y la autoridad que

se le atribuye provoca que los alumnos tienda a adoptar sin mayor discusión el punto de vista del adulto. Las reestructuraciones son, en cambio, más probables en las interacciones entre iguales (Rogoff, 1990). De esta manera el trabajo conjunto entre iguales, favorece la creación de relaciones e interacciones diferentes. Según Cubero (2005):

“Para Piaget, los intercambios sociales entre niños promueven mejor el desarrollo intelectual que aquellos que suceden entre niños y personas adultas. La relación con las personas adultas pueden no implicar reestructuraciones cognitivas debido a las diferencias de poder y asimetría que se dan entre niños y adultos” (p. 42-43).

Un grupo de investigadores, entre los que destacan Doise, Mugny y Perret-Clermont, han continuado estudiando la relación de la interacción entre iguales con el desarrollo cognitivo de niños y niñas. Aunque sus trabajos se sitúan en la tradición piagetiana, estos autores desarrollan algunos elementos que ya estaban presentes en las primeras formulaciones de Piaget, pero que luego no fueron tratados en su teoría. Para estos autores el conocimiento se construye en situaciones sociales y el mecanismo que explica esta construcción es el del conflicto socio-cognitivo. El conflicto socio-cognitivo implica el contraste de diferentes perspectivas y la resolución de las discrepancias por parte de quienes interactúan. Para llevar a cabo estas acciones es necesario hacer frente a una serie de demandas cognitivas pero también sociales, y desarrollar, por tanto, una serie de competencias, a las que más adelante nos vamos a referir.

La interacción entre iguales lleva a los participantes a desacuerdos que desencadenan conflictos tanto de carácter social como cognitivo (Damon y Phelps, 1989). Esto significa, en primer lugar, que los niños y niñas se hacen conscientes de que existen puntos de vista diferentes a la propia perspectiva. En segundo lugar, los niños deben examinar sus propios puntos de vista y evaluar su validez. En tercer lugar, han de justificar sus propias opiniones y saber comunicarlas de forma que los otros las acepten como buenas. Entre los beneficios cognitivos y sociales que aporta la resolución eficaz de estos conflictos, podemos destacar un conjunto de habilidades comunicativas y de habilidades cognitivas como las de aprender a descentrarse, a reexaminar y cambiar, si es necesario, las propias concepciones. Sin embargo, es preciso observar que todo este proceso no aporta la “sustancia” o el contenido del cambio (Damon y Phelps, 1989). Aunque en la teoría piagetiana el feedback que aportan los iguales, supone una perturbación y un conflicto que inician un proceso de reconstrucción intelectual, este feedback no hace el trabajo principal de formular nuevo conocimiento. Esto último lo hace el individuo en un proceso de reflexión, a través de manipulaciones simbólicas del mundo y de inferencias basadas en esas manipulaciones. Las ideas en sí mismas, en otras palabras, son el producto de los procesos de razonamiento interno de niños y niñas, que individualmente, utilizando el proceso de abstracción reflexiva, pueden trascender sus niveles actuales de comprensión (Damon y Phelps, 1989, pp. 143-144; Forman, 1992, p. 144).

En este sentido el AC “favorece la aparición de conflictos cognitivos entre los aprendices (en este caso, conflictos socio-cognitivos)” (Pozo, 1999, p.329). El AC permite la confrontación de puntos de vista divergentes sobre una misma tarea, esto hace posible la descentración cognitiva y se traduce en un conflicto socio-cognitivo. Estos conflictos cognitivos favorecen la reflexión individual, pero también el papel que desempeña el grupo, permitiendo responder a esos “desequilibrios” apoyándose en los otros con los que enfrenta la tarea.

El aprendizaje cooperativo en la tradición piagetiana apunta a acelerar el desarrollo intelectual de una persona forzándola a alcanzar el consenso con otros alumnos que sostienen puntos de vista opuestos sobre las respuestas a las tareas escolares. Para Jean Piaget, la cooperación es el esfuerzo por alcanzar objetivos comunes mientras se coordinan los propios sentimientos y puntos de vista con la conciencia de la existencia de los sentimientos y puntos de vista de los demás (Johnson y Johnson, 1999, p.9).

2.1.2. La teoría socio-cultural de Vygotsky

Vygotsky (1934) pone el énfasis en los fundamentos sociales que posee el conocimiento dado que para este autor la importancia reside más en la estrecha conexión que se postula entre el desarrollo intelectual y cognitivo por una parte, y la interacción social por la otra (Ovejero, 1990, p.71). En este sentido, “la participación de los niños y las niñas en actividades culturales, en las que comparten con compañeros más capaces los conocimientos e instrumentos desarrollados por su cultura, les permite interiorizar los

instrumentos necesarios para pensar y actuar” (Cubero, 2005, p.79). Desde esta teoría el conocimiento es algo social que se construye cooperativamente, tal como lo plantean los hermanos Johnson:

“El conocimiento es social y se lo construye a partir de los esfuerzos cooperativos por aprender, entender y resolver problemas. Un concepto clave es el de la zona de desarrollo próximo, que es la zona situada entre lo que un alumno puede hacer solo y lo que puede lograr si trabaja bajo la guía de instructores o en colaboración con pares más capaces. A menos que los alumnos trabajen de manera cooperativa, no crecerán intelectualmente; por lo tanto, debe reducirse al mínimo el tiempo que los alumnos pasan trabajando solos en las actividades escolares” (Johnson y Johnson, 1999, p.9).

Vygotsky aportó la explicación de que la interacción social con adultos o iguales más capaces puede permitir a los niños resolver nuevos problemas con ayuda, antes de que puedan resolverlos solos. Con el tiempo, el control de la resolución del problema pasa del adulto al niño, de la regulación interpsicológica a la regulación intrapsicológica.

Este proceso se lleva a cabo, cuando dos participantes comienzan a trabajar en un problema, sus concepciones individuales de los objetivos, de la tarea y de los procedimientos son bastante diferentes (o pueden serlo). Pero mediante la realización de la actividad desarrollan progresivamente una definición similar de la tarea en la medida en que el adulto observa, guía y corrige las actuaciones del niño. Cuando el niño

finalmente domina la tarea, niño y adulto comparten una definición común de la situación.

De acuerdo con la “Ley genética del desarrollo cultural” enunciada por Vygotsky (Vygotsky, 1981), existe una relación histórica en la génesis de los procesos psicológicos superiores desde el plano interpsicológico al intrapsicológico. Para explicar esta transición de lo social a lo individual y la relación que se da entre ambas, la teoría sociocultural, plantea tres elementos: la interiorización, la zona de desarrollo próximo y el concepto de apropiación.

2.1.2.1. El proceso de internalización

Para Vygotsky, la transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción –plano interpsicológico– se llega a la internalización –plano intrapsicológico-. A ese complejo proceso de pasar de lo interpersonal a lo intrapersonal se lo denomina internalización, en este proceso de adquisición de funciones cognitivas se ven involucrados procesos afectivos, puesto que éstas son inherentes a las relaciones sociales.

Vygotsky considera que cualquier función presente en el desarrollo cultural del estudiante, aparece dos veces o en dos planos diferentes. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico, de manera que primero aparece entre las personas, como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el estudiante (sujeto de aprendizaje) como una categoría intrapsicológica.

De esta manera la internalización se concibe como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se han realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Vygotsky, afirma que todas las funciones psicológicas superiores (como el lenguaje oral, la lecto-escritura, el juego simbólico, etc) son relaciones sociales internalizadas. Pero a diferencia de otros autores, plantea que: “es en las cualidades de la actividad externa, considerada social y semióticamente mediada, en las que está el germen de lo que luego constituirá la dinámica intrapsicológica” (Cubero y Luque: 2001)

Lo anterior sugiere que los procesos psicológicos se pueden atribuir tanto a grupos como a individuos y que hay un vínculo inseparable entre los planos de funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico. Dichos procesos primero se observan en el plano social y existen como tales (la memoria colectiva, la atención conjunta, la opinión pública, etc.) y posteriormente son aprendidos, es decir, interiorizados por el sujeto.

La internalización o interiorización se concibe como la "reconstrucción" de una operación interpsicológica en una operación intrapsicológica; sin embargo, estas operaciones no deben entenderse como una simple copia de los procesos sociales que se establecen. La misma internalización implica transformaciones y cambios en las estructuras y en las funciones que se internalizan. Dicho proceso no es automático, implica una serie de transformaciones graduales a lo largo del tiempo. Se trata entonces

de reconstruir internamente aquello que se experimentó o vivió en el exterior, en contacto con el contexto. El proceso de externalización implica que en las actividades sociales el conjunto de significados es movido constructivamente dentro de contextos nuevos en el ambiente social (Valsiner y Lawrence, 1996)

No necesariamente las actividades que generan nuevos aprendizajes, se circunscriben a la práctica educativa formal, sino, que se pueden conseguir de forma espontánea a partir de la participación en diversos contextos. Esta idea nos lleva a reflexionar sobre la influencia que puede tener determinadas vivencias que se dan dentro del contexto escolar y que sin estar explícitamente programadas influyen en el aprendizaje del alumnado.

Esta idea de internalización nos permite entender el trabajo cooperativo como una buena estrategia metodológica de construcción de nuevos conocimientos dentro de las interacciones sociales; la internalización se puede interpretar como un mecanismo que favorece el compromiso de los que participan en una determinada actividad colectiva, compromiso que provoca que los participantes realicen acciones que no podían hacer antes de la tarea cooperativa, de esta manera el individuo gana en conocimiento y desarrolla nuevas competencias a causa de la internalización, en este sentido la colaboración actúa como facilitadora del desarrollo cognitivo del individuo.

2.1.2.2. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

El concepto de zona de desarrollo próximo (o ZDP) formulado por Vygotsky permite comprender cómo las personas interiorizan los contenidos y los instrumentos psicológicos de su cultura.

“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979, pág. 133).

Vygotsky sostenía que, en la formación de los conceptos de un estudiante, el progreso alcanzado en cooperación con un adulto era un indicador mucho más sensible de las aptitudes intelectuales del estudiante, por eso consideraba que la Zona de Desarrollo Próximo constituía el lugar en el que los conceptos espontáneos de un estudiante, empíricamente abundantes, pero desorganizados, se encontraban con la sistematización y la lógica del razonamiento científico.

La ZDP hace referencia al espacio donde el sujeto usando los mediadores adecuados pasa de un nivel de competencia a otro mayor, es una zona en la que se pone en marcha un sistema interactivo, una estructura de apoyo creada por otras personas y por las herramientas culturales apropiadas para una situación, que permite al individuo ir más allá de sus competencias actuales (Cole, 1984; Newman, Griffin y Cole, 1989).

La Zona de Desarrollo Próximo funciona como algo activo, dinámico, donde cada paso es una construcción interactiva específica del momento entre el sujeto que aprende y el otro u otros que saben más y que median en este proceso. El adulto o el compañero más competente realizan acciones dirigidas a que el aprendiz con menos competencia pueda hacer de forma compartida lo que no es capaz de hacer por su cuenta. En estas acciones que sirven de mediación, el adulto controla el centro de atención y mantiene la dirección de la tarea en los que participan, teniendo especial cuidado que el nivel de dificultad se adecue a las posibilidades de los aprendices.

Es así como en el contexto escolar los adultos y los compañeros estructuran la participación de los “aprendices” de forma dinámica, ajustándose a las condiciones del momento. Conforme estos aprendices van adquiriendo mayor autonomía y responsabilidad frente a esa actividad, el control de ésta se va traspasando desde los mediadores al aprendiz. Este proceso ha sido estudiado con mayor cuidado por Bárbara Rogoff, quién acuña el término de “participación guiada”, a través de la cual los aprendices se apropian, hacen suyos, los nuevos conocimientos, y las herramientas culturales que forman parte de la actividad. En este proceso de apropiación o reconstrucción, los factores personales y la comprensión de los participantes son determinantes para la construcción de los conocimientos. Estos conocimientos pueden ser utilizados en situaciones futuras de forma contextualizada, lo que puede significar usos diferentes a los del contexto en el que se han aprendido. (Rogoff, 1993).

De acuerdo con esta autora, el aprendizaje puede comprenderse como la apropiación de los recursos de la cultura a través de la participación en actividades conjuntas (Rogoff, 1986, 1990; Rogoff y Gardner, 1984). Dos son los procesos que se dan en la participación guiada. En primer lugar, los adultos y compañeros apoyan, estimulan y organizan las actividades de forma que los alumnos pueden realizar aquella parte que les es accesible. Lo que hacen es construir puentes desde el nivel de comprensión y destreza del niño o niña hacia otros niveles más complejos. Para ello, los adultos u otros compañeros ayudan al aprendiz a encontrar conexiones entre lo ya conocido y lo necesario para resolver los nuevos problemas; asimismo, estructuran las tareas definiendo su contenido, determinando su objetivo y subdividiéndolas en objetivos más simples. Haciendo al aprendiz responsable de parte de la actividad que se comparte, se le permite que pueda controlar metas que son a la vez asequibles y desafiantes, metas que van aumentando su complicación a medida que crecen el conocimiento y las destrezas de niños y niñas. En segundo lugar, los adultos y los compañeros estructuran la participación de los niños de forma dinámica, ajustándose a las condiciones del momento. A medida que la responsabilidad y la autonomía de los aprendices va aumentando progresivamente, el control de la actividad se traslada del adulto o del compañero más competente al propio niño.

Por último, para que la comunicación sea posible, y con ella la actividad conjunta, es necesario que los participantes en la interacción puedan compartir perspectivas; esta comprensión mutua ha sido denominada intersubjetividad (Rommetveit, 1974, 1979).

Wertsch (1984), ha señalado que el mutuo ajuste que ha de producirse en estas situaciones para que se dé la comunicación depende en gran medida de que los participantes compartan una cierta representación de la situación, esto es, una misma definición de la situación. Edwards y Mercer (1987) la han denominado comprensión conjunta o conocimiento compartido. Los mecanismos que se ponen en juego en la interacción, se concretan en usos específicos del lenguaje que hacen posible definir esa perspectiva común necesaria para la comunicación (Wertsch, 1985b, 1989). La perspectiva vygotskiana localiza los mecanismos del cambio cognitivo en la regulación interpsicológica mediada por signos, es decir, en el discurso. A través de la comunicación, según ha sugerido Wertsch (1985), los participantes crean un mundo social temporalmente compartido, un estado de intersubjetividad.

2.1.3. La teoría de la interdependencia social

El énfasis de esta teoría recae en lo que ocurre entre las personas. Según Kurt Lewin (1948), quien contribuyó de manera significativa al desarrollo de la psicología de la Gestalt, lo que define un grupo es la interacción que se genera entre sus miembros por la existencia de objetivos comunes.

Según Johnson y Johnson (1999), la teoría de la interdependencia social sostiene que los sujetos interactúan de acuerdo con cómo se estructure la interdependencia entre ellos, siendo ésta lo que influye en los resultados del aprendizaje. Para estos autores, se

pueden diferenciar tres formas de interacción que conllevan un tipo específico de interdependencia:

“Por un lado la interdependencia positiva (cooperación) que supone *interacción promotora*, en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender. La interdependencia negativa (competencia) suele dar como resultado la interacción de oposición, en la que las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro. Si no hay interdependencia (esfuerzos individualistas) no hay interacción, ya que las personas trabajan de manera independiente, sin intercambios con los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.16).

Aunque las teorías descritas han estimulado los estudios e investigaciones sobre la cooperación, según los hermanos Johnson, la más plenamente desarrollada y relacionada con la práctica es la teoría de la interdependencia social. Esta ofrece una mayor claridad en las definiciones de los tres diferentes modos de interdependencia que se generan en el aula: cooperativos, competitivos e individualistas.

La teoría de la interdependencia social específica: (a) las condiciones en las que la cooperación resulta más eficaz; (b) las consecuencias más frecuentes de la cooperación y (c) los procedimientos que los docentes deben usar para llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo (Deutsch, 1949b, 1962; Johnson, 1970; Johnson y Johnson, 1974, 1989; Johnson, Johnson y Holubec, 1998).

2.2. Rasgos que definen una práctica educativa como de AC

Es importante comenzar precisando que trabajar en grupo no necesariamente equivale a trabajar cooperativamente, Johnson, Johnson y Holubec, señalan tres tipos de grupos que se pueden crear en el aula, pero no todos ellos garantizan el aprendizaje, incluso, en algunos casos, pueden llegar a entorpecerlo. Por un lado están los *grupos de pseudoaprendizaje*, en ellos el alumnado se agrupa siguiendo las indicaciones del profesorado, pero no tienen ningún interés de trabajar juntos, por el contrario compiten entre ellos, porque consideran que serán evaluados individualmente, de manera que rivalizan con los otros miembros del grupo, obstaculizando e interrumpiendo el trabajo ajeno, ocultando información y desconfiando entre ellos.

El segundo tipo de grupo de aprendizaje sería el *tradicional*, aquel que se forma cuando el profesorado indica a los alumnos y alumnas que lleven a cabo una tarea conjunta, y el alumnado se dispone a realizarla juntos. Sin embargo, la tarea está estructurada de tal forma que no requiere un trabajo conjunto, por lo que los componentes del grupo consideran que serán evaluados individualmente. Esto los lleva a querer intercambiar información con el resto del grupo, pero no necesariamente a querer ayudar al otro en su proceso de aprendizaje. Incluso aquellos alumnos o alumnas más responsables que se implican en la tarea, pueden sentirse decepcionados con los resultados de los demás o explotados porque perciben que están trabajando más.

El último grupo de aprendizaje es el que llamamos *cooperativo* y el que consideramos más ventajoso para el aprendizaje. En él se pide a los alumnos y alumnas

que trabajen juntos, ellos muestran disposición para hacerlo asumiendo que los resultados dependen de todos los miembros del grupo, y es justamente eso lo que motiva al aprendizaje. Este tipo de grupo de aprendizaje, para que funcione como tal, requiere de unas determinadas condiciones. Estos autores, hacen referencia a cinco características que podríamos considerar como principios fundamentales para estructurar el aprendizaje cooperativo. A continuación haremos referencia a ellas.

Interdependencia Positiva. Este principio se relaciona con el objetivo grupal y con la tarea: cuando estos se encuentran claramente dirigidos a lograr el aprendizaje de todos los que componen el grupo, provocan que cada uno de sus miembros se esfuerce y supere limitaciones individuales. Surge, entonces, la necesidad de preocuparse por el aprendizaje de los demás, puesto que el éxito del grupo depende del éxito de todos, y si uno fracasa, fracasan todos. Este principio es el que adquiere más importancia y supone que el profesorado structure la actividad de aprendizaje de tal forma que todos los miembros del grupo sientan la necesidad de trabajar en equipo y vean lo importante que es la contribución individual de cada uno para completar la tarea, y así lograr buenos resultados. Para ello, quien diseña la actividad, en este caso el profesorado, debe explicitar la correlación positiva que existe entre los diferentes resultados de los alumnos; es decir, que un resultado positivo de uno de los miembros del grupo beneficia al resto del grupo, mientras que un resultado negativo perjudica a todos (Kagan, 2009). Este principio elimina toda posibilidad de competitividad o individualismo.

Responsabilidad personal e individual. El segundo principio se relaciona con la responsabilidad que debe asumir cada uno de los miembros del grupo, de forma individual. No se puede favorecer que alguno de los miembros del grupo se aproveche del resto. El grupo debe tener claridad en cuanto a sus objetivos e igualmente debe ser capaz de evaluar el progreso conseguido en relación a los mismos y valorar los esfuerzos individuales de cada uno de los componentes del equipo. En este sentido, para promover la responsabilidad individual, es importante acompañar toda actividad cooperativa con una evaluación del desempeño de cada uno de los miembros del grupo. Al mismo tiempo, dichos resultados deben transmitirse al grupo y al propio alumno/a con el propósito de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea propuesta. Para Kagan (2009), el aprendizaje cooperativo requiere que todos los miembros de un grupo tengan que rendir cuentas de manera pública e individual de la tarea que están realizando (antes, durante, y después de la interacción grupal), sin tener la posibilidad de escudarse en el grupo.

Interacción promotora. Este principio insiste en el compromiso que adquieren los miembros de un equipo para trabajar juntos. En el AC, la actividad debe estar estructurada de tal manera que propicie la necesidad no solo de intercambiar información, sino también de ayudarse, de compartir, de explicarse unos a otros, de animarse, de discutir sobre los distintos puntos de vista o sobre la manera de enfocar determinada actividad, de explicar a los demás lo que cada uno va aprendiendo, etc. Se trata de acciones que se tienen que llevar a cabo por todos los miembros del grupo para poder

lograr los objetivos previstos. Los grupos de AC se constituyen, así, en sistemas de apoyo escolar y, también, en sistemas de respaldo personal. En este sentido, “la interacción promotora se puede definir como el estímulo y la facilitación de los esfuerzos de otro para alcanzar el logro, realizar tareas y producir en pro de los objetivos del grupo.”

(Johnson y Johnson, 1999, p.16). En la Figura 3 se grafican las características de la interacción promotora propuestas por estos autores.

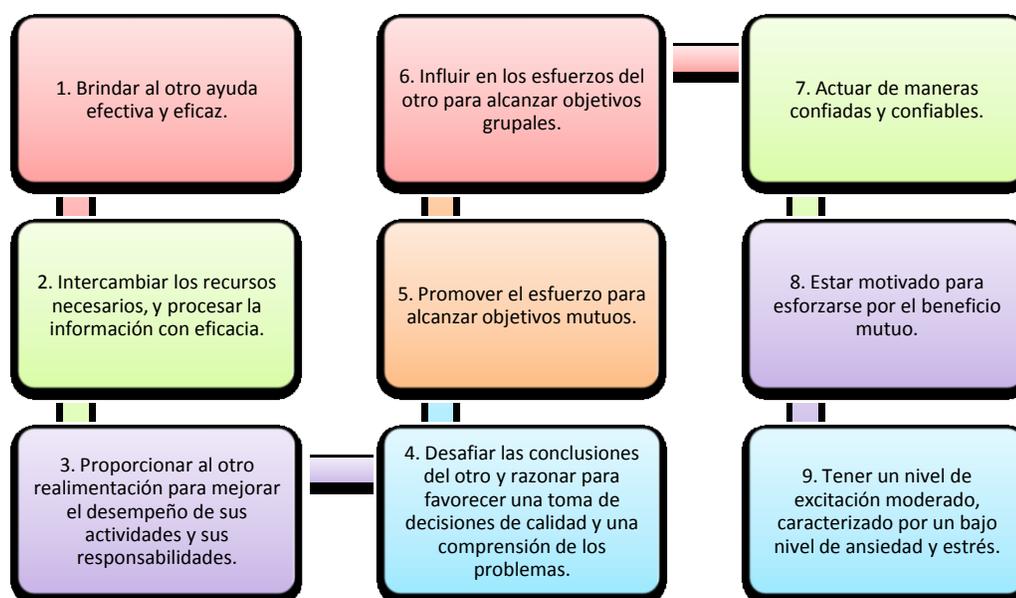


Figura 3. Características de la Interacción promotora (Johnson y Johnson, 1989)

Habilidades interpersonales. El cuarto principio al que se refieren los hermanos Jonhson, supone enseñar a los miembros del grupo ciertas formas de relación interpersonal y prácticas grupales necesarias para el buen funcionamiento del grupo. Los

roles que cada miembro del grupo va ejerciendo en el equipo (líder, organizador, animador, pesimista, etc.), su aceptación o no por parte del resto de compañeros, la gestión que hagan de los posibles conflictos que surjan, el ambiente general que se genere, son todos ellos temas que los miembros de los grupos tienen que aprender a manejar y usar en la coordinación de su trabajo para conseguir la meta deseada. Es importante; destacar que el AC es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que el profesorado enseñe las prácticas del trabajo en equipo con la misma exigencia con la que enseña los contenidos escolares.

Evaluación grupal. Los grupos de aprendizaje cooperativo deben analizar su eficacia en el logro de los objetivos, así como valorar la participación de sus miembros en el trabajo conjunto. Para que un equipo funcione y mejore su eficacia es necesario que se detenga a reflexionar sobre qué acciones individuales y grupales resultan útiles o inútiles en la consecución de los objetivos. Esta reflexión permitirá tomar decisiones sobre qué acciones o conductas deben potenciarse y cuáles deben cambiarse, así como celebrar los esfuerzos individuales y grupales que contribuyen al éxito de todos. Este procesamiento no sólo facilita el aprendizaje de habilidades cooperativas gracias al trabajo metacognitivo y a la retroalimentación sobre la participación de cada uno, sino que ofrece una forma de festejar el éxito, refuerza las conductas positivas y fomenta las buenas relaciones dentro del grupo.

En relación con los principios del AC, nos parece interesante destacar a Spencer Kagan (al que hemos venido citando), otro teórico del AC, quien contrapone el modelo

de “aprender juntos” de Johnson y Johnson a su modelo de “estructuras cooperativas”. Ambos modelos coinciden al considerar que dos de los principios o elementos básicos de un equipo de aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. Sin embargo, lo que para Johnson y Johnson es la “interacción cara a cara”, Kagan lo divide en “participación igualitaria” e “interacción simultánea”. Además, aunque Kagan sí considera el uso de las habilidades interpersonales como un concepto clave para el éxito en el aprendizaje cooperativo, no sitúa este concepto dentro de los principios que definen el aprendizaje cooperativo.

Kagan (2009) precisa mucho más el principio de Interacción cara a cara de Johnson y Johnson, proponiendo dos elementos nuevos: la *interacción simultánea* y la *participación igualitaria*. En el primero, este autor incorpora un matiz interesante al proponer que el profesorado incremente al máximo el tiempo en el que todo el alumnado está proactivo, buscando que su proactividad no sea secuencial (unos después de otros), sino simultánea (todos al mismo tiempo), trabajando en parejas y en equipos. Cuanto mayor sea el porcentaje del alumnado que participa activamente al mismo tiempo, mayor será el aprendizaje de todos y cada uno de ellos. La participación igualitaria, de otra parte, supone garantizar que la actividad de aprendizaje está estructurada de tal manera que todos los miembros del equipo tienen las mismas oportunidades para participar.

Lo descrito anteriormente nos permite afirmar que el AC es una forma de estructurar la actividad de aprendizaje dentro del aula y condiciona la organización de los diferentes recursos didácticos que entran en juego. “Se trata de una estructura

fundamental que, una vez establecida, se utiliza habitualmente, no sólo ocasionalmente, y condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo” (Pujolás, 2008, p.120). Esta estructura, a su vez, puede ser definida en términos de tres subestructuras que se complementan entre sí: la estructura de la actividad, la estructura de las finalidades y la estructura de la autoridad.

La *estructura de la actividad*, está formada por el conjunto de elementos y operaciones que intervienen en el aula de clase y que funcionan como “fuerzas” que provocan un determinado “movimiento”, el cual determina lo qué hacen los alumnos y alumnas en el aula y la forma en que lo hacen. De esta manera, la combinación de estos elementos y operaciones, tal como hemos visto en la teoría de la interdependencia, provocará que las relaciones que se establecen entre los estudiantes estén caracterizadas por la individualidad, competitividad o cooperación. La *estructura de finalidades* se refiere a los objetivos que se proponen al alumnado, que marcan la dirección de los esfuerzos en el aprendizaje y varían según se ajuste a alguna de las tres estructuras de la actividad, ya mencionadas. Es importante destacar que tanto las metas como los objetivos propuestos deben ser grupales y estar bien definidos. A este respecto hay investigaciones que apoyan las ventajas de estructurar las actividades desde una organización cooperativa, ahora bien, sólo cobran sentido si éstas están dirigidas al desarrollo de actividades significativas (Pozo, 1999; Colomina y Onrubia, 2001).

La tercera estructura es la que se relaciona con la toma de decisiones, la *estructura de la autoridad*, y regula todo lo relacionado con qué hay que aprender y cómo

hay que aprenderlo; así también, con qué hay que evaluar y cómo se va a evaluar. En la Figura 4 graficamos la relación de estas tres estructuras.



Figura 4. Esquema de las Estructuras del proceso de enseñanza y aprendizaje de Pujolás (1998).

Dentro del estudio de las interacciones que se dan en el aula, las investigaciones que se han llevado a cabo hasta principios de los años noventa, son aquellas centradas en la estructura social de las actividades y tareas de clase. En ese sentido, se diferencian tres tipos de estructuras: *individualistas*, *competitivas* y *cooperativas*. Las estructuras individualistas, suponen objetivos individuales, en el que cada alumno o alumna busca conseguir sus propios éxitos, sin que haya ningún tipo de relación con el éxito del resto de los compañeros/as. Las estructuras competitivas, en cambio, suponen que el alumno o alumna alcanzará el éxito en la medida que los demás compañeros/as no alcancen el suyo. Sin embargo, las estructuras cooperativas proponen que los objetivos del alumnado deben estar estrechamente relacionados entre sí, de tal forma que cada uno de ellos sólo

consigue éxito en la medida que los demás logran también buenos resultados (Colomina y Onrubia (2001; p.417).

2.3. ¿Cómo reforzar el aprendizaje cooperativo en el aula?

Los principios y criterios descritos en el apartado anterior nos marcan las líneas generales imprescindibles para estructurar el aprendizaje de forma cooperativa. Sin embargo, es importante precisar las acciones que supone implementar el AC en el aula. En general, la mayoría de autores insisten en plantear que el AC no consiste en un conjunto de técnicas o estrategias a utilizar puntualmente en algún momento concreto, sino que se trata de una manera de trabajo en el aula, más sistemática y constante. Este planteamiento exige del profesorado ciertas habilidades para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una forma diferente a la tradicional, más centrada en la actividad del alumnado y no tanto en los “saberes” del docente.

“En las aulas cooperativas se espera que los alumnos se ayuden, que discutan con sus compañeros, que evalúen lo que saben los demás y los ayuden a superar sus problemas de comprensión. El trabajo cooperativo raramente sustituye la enseñanza del docente, pero reemplaza el trabajo, el estudio y la ejercitación individuales. Cuando los alumnos están organizados de la manera adecuada en grupos cooperativos, trabajan con sus compañeros y se aseguran de que todos los demás lleguen a dominar lo que están aprendiendo.” (Slavin, 1999, p.9)

Reconocidas ya las tres formas en las que se puede estructurar el aprendizaje en el aula y reconociendo la estructura cooperativa como opción más ventajosa, de acuerdo

con los autores, pasaremos a concretar cómo se organizan los recursos didácticos en el aula para conseguirlo.

Pujolás (1998) plantea tres ámbitos de intervención, de forma que cada uno aporta un aspecto importante a desarrollar. Aunque se describan de forma independiente, suponen la necesidad de llevarlos a cabo en paralelo y con el mismo empeño y rigurosidad.

El ámbito de intervención “A” tiene que ver con la *cohesión de grupo*. Para que un grupo funcione como tal, es necesario “crear grupo”. Esto supone llevar a cabo dinámicas de grupo o de equipo, juegos de conocimiento, cooperación, resolución de conflictos, etc.

El ámbito de intervención “B” se refiere al uso de las estrategias cooperativas como forma de enseñar el contenido de las materias. Supone el uso de lo que se llama “*Estructuras Cooperativas*” con distinto grado de complejidad.

En el ámbito de intervención “C” se enseña el AC como contenido a aprender y supone la organización específica de los recursos del aula, tales como la organización de equipos, los agrupamientos, los mecanismos a utilizar para la planificación del trabajo cooperativo, el desarrollo de las habilidades sociales, las asignación de roles, etc.

Siguiendo esta estructura sugerida por Pujolás, vamos a profundizar en aspectos concretos que hay que trabajar en el aula, relacionados con cada uno de los tres ámbitos propuestos.

2.3.1. Cohesión de grupo

Se refuerza el AC en el aula, en primer lugar, promoviendo la cohesión de grupo, que está relacionada con el clima de aula que se genera. Según Marchena (2005), se pueden diferenciar tres factores importantes que influyen en el ambiente de una clase: a) la interacción del profesorado con su alumnado; b) la interacción entre iguales; y c) la disponibilidad del alumno o alumna hacia la tarea.

De esta manera, el AC en el aula requiere de una saludable interacción del profesorado con su alumnado. Esto tiene que ver con el aprecio que trasmite el profesor o profesora a cada uno de sus alumnos y alumnas, respetándolos en sus diferencias y particularidades. El profesorado tendrá, entonces, que ajustar la enseñanza a las características del alumnado; procurar crear un ambiente alegre y positivo a través de dosis de humor; compartir la enseñanza con el alumnado; aspirar a lograr la autonomía de sus alumnos y alumnas; e implicar a éstos en la definición y control de las normas de convivencia.

Igualmente, la mejora del clima de aula conlleva promover una adecuada interacción entre los iguales, unas relaciones de amistad, respeto y solidaridad entre ellos. Para ello, deberán conocerse, crear relaciones de afecto, reconocerse valiosos en el contexto escolar y convencerse de la importancia de trabajar en equipo.

Finalmente, el tercer factor que configura el ambiente de una clase es la disponibilidad del alumnado hacia la tarea, que se refiere a las actitudes y comportamientos que muestran los estudiantes hacia las tareas que les propone el profesorado. (Marchena, 2005). Para conseguir que el alumnado muestre disposición

hacia las tareas es importante que se den dos condiciones: “que los estudiantes se sientan capaces de hacer las tareas propuestas y que se sientan a gusto en la clase realizándolas” (Pujolás, 2008). Nos parece importante detenernos en este punto sobre cómo conseguir la disposición hacia la tarea e insistir en la importancia de ajustar ésta a la capacidad y características del alumnado con el que se trabaja. Dado que el AC supone participar en una tarea conjunta, ésta debe estar situada en lo que se denomina zona de desarrollo próximo, concepto que ya desarrollamos en el apartado 2.1.2.2.

2.3.2. El AC como recurso para enseñar.

Una vez cohesionado el grupo clase, se empiezan a aplicar estrategias cooperativas para enseñar los contenidos concretos de las asignaturas. Para esto es necesario tomar en cuenta dos aspectos: las estructuras cooperativas a implementar y la gestión del aula.

En relación con las estructuras cooperativas, Kagan (2009) las define como los modos en los que el profesorado organiza la interacción dentro del aula en todo momento, y describen la relación que se establece entre el profesorado, los estudiantes y los contenidos a aprender, ya sean éstos académicos o interpersonales. Se trata, pues, de estrategias libres de contenido que pueden ser repetidas en diferentes situaciones y para contenidos diversos. En este sentido, Pujolás (2008) matiza que este tipo de estructuras propuestas por Kagan pueden clasificarse como *estructuras cooperativas simples*, las cuáles se han valorado como muy eficaces en el momento de poner en práctica el

aprendizaje cooperativo dentro del aula. Pero también existen otras estructuras que son más complejas, a las que se denomina *técnicas cooperativas*, que requieren varias sesiones de clase y suponen que el alumnado ponga en juego diferentes capacidades. Entre estas técnicas encontramos las siguientes: el rompecabezas (“Jigsaw”); los Grupos de Investigación; STAD (“Student Team- Achievement Divisions”); el Trabajo en Equipo-Logro individual (TELI); los Torneos de Juegos por Equipos (TJE); la Enseñanza Acelerada por Equipos (EAE); la Lectura y Escritura Integrada Cooperativa (LEIC); etc. (Slavin, 1999).

El segundo aspecto a considerar para reforzar el AC en la clase es la gestión de aula, que implica tener en cuenta los siguientes elementos: mantener en el aula un nivel de ruido saludable; un uso adecuado de los tiempos y los espacios; un clima óptimo en el aula y en el interior de cada grupo para promover seguridad y motivación en el alumnado; y, especialmente, una organización de grupos que favorezca al máximo el aprendizaje de todos. Igualmente es importante el establecimiento de normas adecuadas y coherentes que rijan el trabajo de los grupos, junto con mecanismos de regulación de aquellas conductas que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3.3. El AC como contenido específico a enseñar en el aula.

Pujolás propone enseñar de forma sistemática a trabajar en equipo, pero insiste en que para ello es necesario enseñar explícitamente en qué consiste el trabajo en equipo, de ahí la importancia de que el AC sea también un contenido específico a enseñar en el aula. Para este autor “cuanto más sepan trabajar en equipo los alumnos, más útil será el trabajo

en equipo como recurso y, por lo tanto, más rendimiento sacaremos de esta manera de enseñar” (Pujolás, 2008, p.217).

Enseñar a trabajar en equipo a los alumnos/as consiste fundamentalmente en ayudarles a establecer con claridad sus objetivos y metas; enseñarles a organizarse como equipo para conseguirlos (distribuir roles, responsabilidades y tareas) y enseñar con la práctica las habilidades sociales necesaria para el buen funcionamiento del mismo. A continuación describiremos brevemente lo que implica cada uno de estos aspectos señalados.

Es importante que los miembros de un grupo tengan claro que trabajar en equipo supone fundamentalmente dos objetivos: el primero de ellos está relacionado con el aprendizaje, es decir, las estrategias de AC que se llevan a cabo en el aula pretenden que cada uno de los alumnos y alumnas progresen en cuanto al aprendizaje, cada uno según su ritmo y sus capacidades. El segundo objetivo tiene que ver con la ayuda que se pueden ofrecer unos a otros para progresar en el aprendizaje. “Tener claros estos objetivos y unirse para alcanzarlos mejor equivale a incrementar lo que se denomina técnicamente la *interdependencia positiva de finalidades*” (Pujolás, 2008, p.219).

Igualmente necesario es el desempeño de diferentes roles dentro del equipo, lo que supone que cada participante pueda ejercer y practicar las funciones de secretario, coordinador, responsable de materiales, portavoz, y toda aquellas que se consideren necesarias. Estos roles deben ir acompañados de premisas claras sobre en qué consiste

cada uno y la forma en la que deben actuar los participantes frente a los demás con propiedad. A esto se denomina *interdependencia positiva de roles*.

Si el equipo debe realizar algún trabajo, también es necesario que se establezcan tareas concretas, se distribuyan y los miembros del equipo se hagan responsables de aquella que le ha sido asignada; a esto se denomina *interdependencia positiva de tareas*.

Algunas herramientas que ayudan trabajar de forma sistemática estos aspectos mencionados son la carpeta grupal o los planes de equipo, los cuales no sólo ayudan a organizar la actividad, sino que además guían la evaluación del grupo.

2.4 . Consecuencias educativas del aprendizaje cooperativo

Las consecuencias del AC en el ámbito educativo se pueden extraer de las múltiples investigaciones que se vienen realizando sobre los efectos del AC. Estos estudios nos permiten constatar su influencia en la mejora del desarrollo académico, personal y social del alumnado (Kagan, 1985; Slavin 1983a; 1983b; Sharan, 1990; Johnson, 1980; Johnson y Johnson, 1979, 1989; Johnson, Johnson y Maruyama, 1983; Nelson-Le Gall, 1995; Santos Rego y Slavin, 2002; Pérez Sánchez y Poveda-Sierra, 2008).

Las investigaciones se han centrado en cuestiones muy diversas que atañen a los resultados obtenidos por la cooperación en el aprendizaje. Según los estudios sobre la interdependencia social, realizados por Johnson, Johnson y Holubec (1999), existen diferencias significativas entre las prácticas individualistas, competitivas y cooperativas, a favor del aprendizaje cooperativo en las siguientes categorías:

Mayor esfuerzo para el logro. El AC aumenta los esfuerzos para lograr un mayor desempeño académico. Esto incluye un mayor rendimiento, mayor productividad por parte del alumnado, mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca para el aprendizaje, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.

Relaciones interpersonales positivas. El AC mejora las relaciones entre los estudiantes, incrementa el espíritu de equipo, las relaciones solidarias y comprometidas, aumenta la percepción de apoyo personal y escolar, mejora la valoración de la diversidad y promueve la cohesión de la clase.

Mayor salud mental. El AC favorece: el fortalecimiento del yo, un buen desarrollo social, una adecuada integración, una buena autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones.

Como podemos constatar, estas tres categorías tienen una estrecha relación con los diferentes elementos que hemos descrito en nuestro primer capítulo sobre la construcción de identidad de aprendiz. En este punto haremos referencia a aquellos estudios más significativos que justifican nuestros planteamientos.

El AC favorece el desarrollo de la buena disposición hacia las asignaturas. Las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las competitivas e individualistas, favorecen actitudes más positivas hacia las materias y hacia la educación en general, así como una motivación más firme para el aprendizaje y una mayor autonomía del educando en su proceso de aprendizaje (Johnson y Johnson, 1989). En la

Figura 5 se grafican aquellos aspectos que se incluyen en la motivación y que se consiguen como consecuencia del AC.

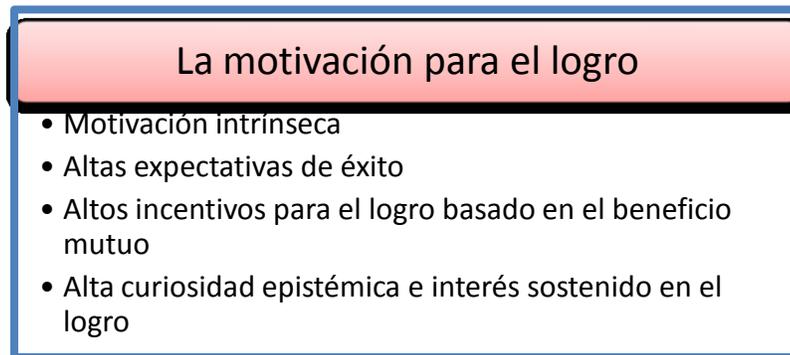


Figura 5. Aspectos que consigue el AC en la motivación para el logro.

Las experiencias de aprendizaje cooperativo tienden a favorecer una mayor adopción de puntos de vista cognitivos y afectivos que las experiencias competitivas o individualistas (Johnson y Johnson, 1989). Bovard (1951a, 1951 b) y McKeachie (1954).

El AC contribuye, también, al desarrollo de habilidades sociales en el alumnado. Como hemos constatado, la actividad cooperativa exige a los miembros de los equipos trabajar juntos para aprender mejor, lo que obliga a la adquisición de habilidades interpersonales y grupales. *“Para coordinar los esfuerzos para alcanzar objetivos comunes, los alumnos deben: (1) llegar a conocerse y confiar en el otro, (2) comunicarse con precisión y sin ambigüedad, (3) aceptarse y apoyarse, y (4) resolver sus conflictos de manera constructiva”* (Johnson, 1977; Johnson y F. Johnson, 1997).

Los estudios realizados se han centrado en examinar el impacto de las experiencias de aprendizaje cooperativo sobre el dominio y el uso de habilidades

sociales. Lew, Mesch, Johnson y Johnson (1986a, 1986b) hallaron que los alumnos socialmente aislados y retraídos aprenden más habilidades sociales y se involucran en ellas con más frecuencia en las situaciones cooperativas que en las individualistas, especialmente cuando se recompensa a todo el grupo. También Slavin (1977) encontró en un estudio con adolescentes con perturbaciones emocionales que el uso del aprendizaje cooperativo ayudó a que éstos interactuasen adecuadamente con otros, mejor que aquellos que recibían una educación tradicional, y que este efecto se mantenía aun cinco meses después de terminado el proyecto. Janke (1980) halló efectos optimizadores del aprendizaje cooperativo sobre las interacciones adecuadas entre los alumnos con perturbaciones emocionales y también descubrió que la asistencia a clase de estos alumnos aumentaba. En general, las situaciones cooperativas favorecen una comunicación más frecuente, eficaz y precisa que las competitivas o individualistas (Johnson, 1973a, 1974).

2.5. Confluencia entre la construcción de la identidad de aprendiz y el aprendizaje cooperativo-

En el capítulo primero profundizamos sobre la construcción de la identidad, específicamente de la identidad de aprendiz, y en el presente apartado estableceremos la vinculación con el aprendizaje cooperativo que consideramos que contribuye a ese desarrollo saludable de la identidad de aprendiz.

Una primera idea que proponemos está relacionada con la “actividad” y el papel que juega en la construcción de la identidad. “La actividad define el contenido de la identidad” (Coll y Falsafi, 2010; p.217). Una actividad que gestiona la contribución de cada uno de los miembros del grupo, favoreciendo una interdependencia positiva, una interacción con los otros, una participación igualitaria desde la propia responsabilidad individual; que promueve unas interacciones adecuadas; que estimula la reflexión de los resultados y del esfuerzo de sus miembros, celebrando al mismo tiempo los logros; una actividad de esta naturaleza ayudará a ir construyendo esa identidad saludable. La estructuración de las actividades desde el aprendizaje cooperativo garantiza la participación de todos los miembros del grupo, respetando su ritmo y sus particularidades. El propio hecho de la participación ya contribuye a esa construcción saludable. Wenger (2001) plantea que *“sabemos quiénes “somos” por lo que nos es familiar, y por lo que podemos negociar y utilizar, y sabemos quiénes “no somos” por lo que nos es desconocido y difícil de manejar o está fuera de nuestro ámbito”* (2001, p.205). El alumnado que trabaja individualmente, construirá su identidad sólo desde esa experiencia individual, perdiéndose la riqueza que supone descubrirse participando con otros. Por el contrario, aquéllos que tengan la experiencia de aprender cooperativamente, gozarán de la oportunidad de negociar nuevos significados que le ayuden a tener una experiencia diferente de sí mismos como estudiantes.

Una segunda idea está relacionada con lo afectivo y emocional y, especialmente, con la atribución positiva del sentido al aprendizaje por parte del alumnado. El AC

favorece una motivación intrínseca orientada hacia el propio aprendizaje, y contribuye a reforzar la atribución de importancia al propio esfuerzo o a facilitar los sentimientos de aceptación, apoyo mutuo y autoestima elevada (Colomina y Onubia, 2001). Igualmente Ovejero hace referencia a esta misma idea:

“la intervención cooperativa mejora la motivación intrínseca, la autoestima y el funcionamiento de las capacidades intelectuales, aumentando particularmente las capacidades críticas y la calidad del procesamiento cognitivo de la información” (Ovejero, 1993; p.387).

Johnson y Johnson (1999) afirman que el esfuerzo para el logro, las relaciones interpersonales positivas y la salud psicológica se relacionan formando un triángulo que potencia un desarrollo saludable. En el momento que se plantea un objetivo común y todos los miembros del grupo aúnan sus esfuerzos sin rivalizar -apoyándose entre ellos, creando una relación afectiva positiva, buscando que el otro consiga el objetivo, porque de ello depende el éxito grupal-, se favorece la creación de vínculos afectivos que conllevan compromiso, esfuerzo, perseverancia, interés por la participación activa. Todo ello repercute en la imagen que construyen los participantes de sí mismos como estudiantes.

“Cooperar implica contribuir al éxito y el bienestar del otro -con conciencia de que habrá otros que contribuyan al éxito y el bienestar de uno- e involucrarse en un esfuerzo conjunto superior. El trabajo en conjunto en la realización de actividades académicas aumenta las competencias sociales de una persona, su

éxito, sus sentimientos de sentido y propósito, su capacidad para enfrentarse al fracaso y la ansiedad, su autoestima y su eficacia personal” (op.cit 1999, p.33).

Johnson y Johnson llevaron a cabo también una serie de estudios relacionando la cooperación con la salud psicológica del alumnado, y constataron que participar en actividades cooperativas se relacionaba positivamente con la madurez emocional, las buenas relaciones sociales, una identidad personal fuerte, con el optimismo y la confianza en los demás. Esto nos lleva a confirmar nuestros planteamientos sobre los beneficios que el AC puede ofrecer al alumnado en general, y particularmente para aquéllos alumnos y alumnas que proceden de contextos socialmente deprivados, para la construcción de identidades de aprendiz más sanas y positivas.

En relación con lo anterior, nos parece importante detenernos en los estudios que estos autores han realizado y que vinculan el AC con la autoestima positiva. Para nuestro estudio resulta relevante porque constituye el componente afectivo de la identidad de aprendiz. Estos autores han estudiado la relación de las estructuras cooperativas, competitivas e individuales con la autoestima, y encontraron que esta última se relaciona positivamente con las estructuras cooperativas.

“Nuestras propias investigaciones demuestran que las experiencias cooperativas tienden a relacionarse con la convicción de que uno es intrínsecamente valioso y de que los otros lo ven de maneras positivas y a comparar favorablemente los propios atributos con los de los pares y juzgar que uno es un individuo capaz, competente y exitoso (Johnson, 1979; Norem-

Hebeisen, 1974, 1976; Norem-Hebeisen y Johnson, 1981)” (Johnson y Johnson, 1999, p.).

Ellos sostienen que en el AC el alumnado tiende a comprender que son bien aceptados y valorados por sus pares, asumen que han contribuido al éxito de los otros además del suyo propio y se perciben a sí mismos de una forma realista. En conclusión, el AC tiende a favorecer en el alumnado una autoaceptación básica de sí mismo como persona capaz dentro de su contexto de aprendizaje, a diferencia de la forma tradicional de trabajo en clase, en la que, según afirma Pujolás, los alumnos y las alumnas que no avanzan o se queda atrás “acaban aprendiendo que no pueden aprender, convenciéndose que son unos inútiles a la hora de aprender” (op.cit.2008, p.15).

Una percepción positiva en el alumnado de sí mismo sobre su capacidad para aprender conlleva al mismo tiempo desenvolverse con mayor autonomía. Una actividad estructurada como aprendizaje cooperativo, supone una distribución de roles y una exigencia en su desempeño, favoreciendo una mayor seguridad en el proceso de aprendizaje, que ayuda al alumnado a verse más positivamente y a experimentar vivencias académicas positivas.

Una tercera idea está relacionada con el papel que juega el discurso en la construcción de la identidad de aprendiz. En este sentido, Colomina y Onrubia, desarrollando los planteamientos de Vygotsky, destacan el papel que juega el habla en las interacciones. Colomina y Onrubia insisten en que lo más significativo de las interacciones cooperativas entre los estudiantes es que favorecen “muy diversas formas

de uso del habla para regular la comunicación entre los participantes y mediar así sus proceso de construcción compartida del conocimiento” (2001, p.422).

1) En las situaciones de AC, los estudiantes tienen la posibilidad de regular a los compañeros a través de su propio lenguaje, por lo tanto, exige de ellos un esfuerzo por explicar, organizar y formular con cierta claridad sus ideas, e incluso sus necesidades, cuando necesita la ayuda de los demás.

2) Además, los estudiantes también son regulados por el habla de sus iguales, recibiendo y adaptándose a las informaciones e indicaciones diferentes a las del profesorado.

3) Por último, los estudiantes pueden encontrar en la interacción con sus iguales posibilidades para implicarse en un verdadero proceso de construcción conjunta de metas, ideas y conceptos, en la medida que pueden coordinar y controlar sus aportaciones, ideas, y roles en la interacción.

No sólo el lenguaje que se usa en las interacciones contribuye a la construcción de identidad de aprendiz. También esa dimensión narrativa está presente en los procesos de meta análisis y en las evaluaciones que se dan tanto del trabajo grupal como de los compromisos individuales, centrados en cómo han llevado a cabo su proceso de aprendizaje, cómo lo han vivido y cómo se han responsabilizado en el proceso.

Igualmente se contribuye a la construcción de la identidad de aprendiz cuándo la actividad cooperativa se acompaña del cuaderno del grupo, que es una especie de diario que se construye colectivamente, dónde cada participante se presenta y plantea sus

expectativas, sus compromisos con el grupo, las normas, los proyectos compartidos, los resultados de los mismos, etc. Lo mismo podríamos decir sobre las experiencias de éxito vividas en grupo, anécdotas, celebraciones de los logros, que entran a formar parte de su intersubjetividad.

A lo largo de este capítulo se han discutido los elementos fundamentales del AC, así como sus implicaciones para el desarrollo y la educación de los estudiantes, poniendo especial énfasis en las ventajas que esto tiene para la construcción de una identidad de aprendiz saludable. **En el próximo capítulo describiremos la experiencia de AC en la que participarán los alumnos y alumnas que serán estudiados en la presente investigación. Explicaremos el contexto dónde se ubica esta experiencia, las características del alumnado y detallaremos en qué consiste la propuesta de AC que el profesorado del centro educativo ha diseñado teniendo en cuenta muchos de los principios aquí explicados.**

3. Experiencia educativa en el marco del aprendizaje cooperativo

En este capítulo describiremos el centro educativo en el que se lleva a cabo nuestra investigación, partiendo de su contexto y la caracterización de su alumnado para detallar la propuesta de aprendizaje cooperativo desarrollada en el mismo.

3.1. El centro educativo y su contexto

El centro educativo en el que se lleva a cabo la presente investigación es un colegio concertado de Sevilla. El centro pertenece a la Fundación Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia (SAFA), entidad sin ánimo de lucro encomendada a la orden religiosa de la Compañía de Jesús (jesuitas), que engloba una red de 27 centros concertados en Andalucía.

El centro educativo cuenta con dos líneas en los niveles educativos de infantil, primaria y secundaria, además de un curso de formación profesional básica en electricidad.

El centro educativo está ubicado en el barrio sevillano de Los Pajaritos y atiende fundamentalmente a la población de la zona. El barrio de Los Pajaritos conjuntamente con las barriadas Madre de Dios y Candelaria conforma el conjunto conocido como Tres Barrios. Constituye actualmente una zona de necesidades de transformación social (ZNTS), dada la magnitud de los problemas sociales que existen en esta zona de Sevilla.

El barrio de Los Pajaritos se caracteriza por una gran precariedad laboral, que se traduce en el centro educativo en que la mayoría de los padres sólo trabajan temporalmente o están desempleada (un 20 % de padres del centro son desempleados), lo que conlleva que los ingresos familiares no sean continuos. El paro ha ido en aumento y las prestaciones para los miembros jubilados son exiguas.

Además de esta realidad económica, la situación se agrava con el hecho de que la delincuencia vinculada al mundo de las drogas haya sido una “salida” en este ambiente,

lo que ha elevado la inseguridad ciudadana en las calles deteriorando aún más las condiciones sociales del barrio.

El nivel de estudio de los padres es muy bajo, existiendo un alto porcentaje de analfabetismo con un nivel de cualificación profesional muy bajo. Así, un 70% de padres no tiene estudios, mientras que el 30 % restante solo tiene estudios primarios. Las madres, en general, no trabajan fuera de casa y si lo hacen es en servicio doméstico.

Existe también un alto índice de separaciones o divorcios matrimoniales, y de embarazos no deseados, hechos que provocan mucha restructuración afectiva y cierto abandono moral y material. Un buen número del alumnado está a cargo de los abuelos o tíos. También va en aumento el número de episodios vinculados a la violencia doméstica.

Existen numerosas familias disfuncionales y con importantes déficits culturales, que determinan un amplio colectivo de menores con dificultades de socialización, que por tanto presentan conductas antisociales expresadas en violencia escolar, desmotivación, absentismo escolar, etc.

3.2. Caracterización del alumnado

Como hemos comentado anteriormente, el alumnado del centro educativo está constituido en su totalidad por niños y niñas del barrio de Los Pajaritos o de la zona de Tres Barrios.

El alumnado de origen extranjero va aumentando paulatinamente, sin ser un porcentaje relevante. Estos alumnos y alumnas suponen un reto para el centro cuando no tienen adquirida la lengua española y requieren programas específicos.

Un porcentaje elevado del alumnado presenta necesidades educativas especiales (físicas, psíquicas y/o sociales), que son atendidos por un equipo de especialistas que resulta insuficiente para poder atender la demanda existente. Durante el curso 2013/2014 en el que se comienza la presente investigación, el centro contaba con 600 alumnos de los cuales el 20% era atendido en las aulas de integración de acuerdo con la siguiente distribución:

- Alumnado con Dificultades de Aprendizaje: 35
- Alumnado con Discapacidad: 45
- Alumnado con Desestructuración con Necesidades Educativas Especiales: 25
- Alumnado con Atención de Logopedia: 22

Por otro lado, un alto porcentaje del alumnado presenta graves problemas conductuales, así un 20% de niños/as muestra conductas disruptivas, que suponen todo un reto para el trabajo de los docentes. El centro educativo tiene concedida un aula de educación compensatoria que atiende a otros muchos alumnos y alumnas cuyas dificultades están relacionadas con necesidades vinculadas a la situación socio-económica y familiar.

Otra de las problemáticas del centro educativo es el alto nivel de absentismo escolar que afecta no sólo al alumnado que deja de asistir, sino también a la propia dinámica de las clases, dado que genera desfases curriculares importantes de dos o más cursos entre el nivel del alumno absentista y el de su grupo de referencia. Según el diagnóstico del centro educativo, existe aproximadamente un 30% del alumnado que presenta retraso curricular.

Una consecuencia del absentismo escolar es que en la mayoría de las veces, cuando esos alumnos y alumnas se reincorporan al centro, no van en sintonía con los logros conseguidos en el aula y desestabilizan el ritmo de clase, lo que acentúa la vivencia del fracaso y, finalmente, al cumplir la edad estipulada por la ley como obligatoria, abandonan el sistema educativo. Otra consecuencia del alto nivel de absentismo es que el alumnado permanece mucho tiempo en las calles, donde se relaciona y participa en actividades con la población de riesgo del barrio, siendo preocupante la no existencia de respuestas alternativas para aquellos que han abandonado el sistema educativo formal.

Por estos motivos, el centro educativo cuenta desde hace varios años con una trabajadora social que se coordina con los servicios sociales de la zona para realizar el seguimiento del alumnado absentista y orientar a las familias. Además, la dirección del centro promueve y gestiona varios proyectos con diferentes instituciones para la promoción de espacios alternativos y formas de atención complementaria al alumnado, es

así que, desde el curso 2010/2011, cuentan con comedor escolar y con becas subvencionadas por la Delegación de Educación.

Con respecto a las expectativas de formación y rendimiento escolar, es indudable que el contexto condiciona en muchos casos el fracaso escolar. Las estadísticas de escolarización hacen ver que un buen número del alumnado, a duras penas, logra terminar 4º de ESO.

La participación de las familias en el centro educativo es mínima y en su mayoría no se siente responsable del proceso educativo de sus hijos, delegando esta función completamente en el colegio. Desde el centro educativo no se cuenta con el apoyo de las familias para reforzar y completar la labor educativa, e incluso gran parte del profesorado considera que en algunos casos el entorno familiar interfiere negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3. Descripción de las intervenciones de aprendizaje cooperativo

Dado el alto nivel de fracaso escolar y de abandono escolar, desde hace ocho años se empezaron a desarrollar diversas propuestas metodológicas en el centro educativo. Así, en educación infantil se comenzó a trabajar por proyectos, en educación primaria se puso en marcha lo que en el centro educativo se denomina Grupos Interactivos, y en el 2010 se implementaron algunas estrategias de Aprendizaje Cooperativo, derivando finalmente en una propuesta más completa de funcionamiento integral denominadas *Aulas Cooperativas*

La propuesta del programa de Aulas Cooperativas surge al constatar que una iniciativa previa existente en el centro, denominada *Aulas Flexibles*, no había logrado todo el resultado esperado. La propuesta de Aulas Flexibles consistía en atender a la diversidad clasificando al alumnado en tres grupos durante las horas de las áreas instrumentales. En este tiempo trabajaban con tres profesores diferentes en espacios distintos. Esta experiencia hizo constatar que el grupo más beneficiado era el de nivel alto. Aspectos tales como la cohesión del aula y la interacción con los tutores se difuminaban, de modo que la intervención no consiguió dar solución a los problemas de conducta en el aula, ni a disminuir las situaciones disruptivas; menos aún a mejorar el nivel académico de aquellos alumnos y alumnas con mayores dificultades. Si bien esta iniciativa que se promovió con el objetivo de atender a todo el alumnado de mejor manera no dio resultado, provocó una reflexión del claustro que derivó finalmente, gracias al apoyo de algunos profesores y profesoras, en replantear el modelo y optar por una propuesta más cooperativa.

Teniendo como marco de referencia lo expuesto anteriormente, la jefatura de estudios del centro planteó durante el curso académico 2010 – 2011 implantar una estrategia de cambio metodológico para dar respuesta pedagógica a los problemas detectados, que fueron definidos de la siguiente manera:

- Alumnado en general bastante desmotivado para el estudio, con pocos hábitos de trabajo y con déficit en las competencias básicas que interfiere en el logro del éxito académico.

- Alumnado que genera graves problemas en la convivencia, con problemas de disciplina que distraen la atención del profesorado frente al resto del grupo clase.
- Falta de cohesión de los grupos. La dejadez y la apatía se contagia de unos a otros, y aquellos alumnos y alumnas que muestran más interés por el estudio son discriminados y criticados por el resto. Se observa cierta complejidad para individualizar el proceso educacional acorde con la heterogeneidad.
- Dispersión de los alumnos al cambiar de aula y de profesor, lo que provoca problemas de interiorización de los aprendizajes, pérdida de tiempo en los cambios de aula, así como dispersión del profesorado que atiende al alumnado con distintos criterios de evaluación, metodología, etc.

Ante esta problemática la jefatura de estudios y el profesorado más implicado del centro formula el programa de Aulas Cooperativas dirigido al primer ciclo de educación secundaria obligatoria, esto es, para 1º y 2º de la ESO con los siguientes objetivos específicos:

- Dar respuesta a la elevada heterogeneidad del alumnado.
- Mejorar la Atención a la Diversidad.
- Mejorar el seguimiento del trabajo del alumnado.
- Aumentar el tiempo de interacción tutor/a – alumnos/as.

- Incrementar los aprendizajes significativos del alumnado y la conexión entre aprendizajes.
- Promover un aprendizaje más activo del alumnado.
- Favorecer el aprendizaje de competencias

Para ello, desde el equipo directivo del centro se organizó un itinerario formativo dirigido al profesorado de 3er ciclo de primaria y 1er ciclo de secundaria, que consistió en lo siguiente:

- Dos sesiones de un curso-taller sobre los principios y técnicas que se utilizan en el trabajo cooperativo a cargo Guillermo Rodríguez Molina, profesor del Colegio Padre Piquer (Comunidad de Madrid), cuya experiencia resultó inspiradora para emprender este programa en el centro. La formación fue de 18 horas y se llevó a cabo en el mismo centro. Incluyó clases modelo con el alumnado y observación del profesorado. Los contenidos desarrollados en dichas sesiones se presentan en la Tabla 1.
- Visita a experiencias en otros centros. El grupo de profesores y profesoras más directamente relacionados con el programa realizaron una visita al Colegio Padre Piquer en Madrid, para presenciar cómo se trabaja en el aula, cómo se organizan los docentes y cómo programan los profesores.

- Un segundo curso-taller sobre proyectos cooperativos y cohesión de grupo.

Tabla 1. Contenidos trabajados en la formación docente recibida en el marco del Programa de Aulas Cooperativas.

	Teoría	Claves
Noviembre	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la inclusión. • Resultados de la cooperación. • Finalidades del aprendizaje cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras. • Principios básicos. • Habilidades sociales.
Mayo	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno de aprendizaje amigable al cerebro. • Proyectos y presentaciones cooperativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión de grupo /Clima de aula. • Equipos y gestión de aula. • Evaluación y calificación.

El programa de Aulas Cooperativas supone una reestructuración organizativa en los siguientes cuatro niveles:

Organización de los grupos-clases y del profesorado responsable

El centro educativo cuenta con dos grupos-clase de 1º de la ESO y otros dos grupos-clase de 2º de la ESO. El programa de Aulas Cooperativas se formula y se adapta para cada uno de estos dos niveles. Cada grupo-clase es asignado a un profesor o profesora quién asume el rol de tutor o tutora de la clase, y que tiene establecidas el mayor número de horas de clase posible según la materia que pueda impartir, de esta manera se asegura una mayor presencia y seguimiento en los grupos-clase.

Esto exige un alto grado de coordinación entre los tutores y tutoras de las clases A y B que forman cada nivel, para lo cual estos profesores cuentan con horas no lectivas asignadas en su horario de trabajo especialmente con este fin.

La organización de los grupos-clase, sobre todo en 1º de la ESO supone una serie de sesiones donde se intercambia información de cada uno de los alumnos y alumnas para así conseguir grupos lo más heterogéneos posible.

Los responsables de la organización de los grupos cooperativos, su seguimiento y evaluación son fundamentalmente el profesorado a quién se asigna la tutoría de dicho grupo-clase, aunque el programa de Aulas Cooperativas está concebido para que ambos tutores trabajen coordinadamente entre ellos.

Globalización e interdisciplinariedad del currículo

El programa de Aulas Cooperativas implica que las materias se organicen por “ámbitos de enseñanza y aprendizaje”. De esta manera se gestiona tanto la distribución del profesorado como de los horarios, teniendo en cuenta los siguientes ámbitos:

- “Ámbito Socio-Lingüístico”, que integra las asignaturas de Lengua, Inglés y Ciencias Sociales.
- “Ámbito Científico Matemático”, que comprende las asignaturas de Matemáticas y Ciencias Naturales.

El trabajo por ámbitos supone la realización de proyectos que incluyen la incorporación de estrategias cooperativas, y que integran diferentes objetivos, contenidos y competencias curriculares. Además, implica el trabajo coordinado del profesorado involucrado en la elaboración de cuadernillos de trabajo que pautan la dinámica de las sesiones.

Aunque solo los ámbitos Socio-Lingüístico y Científico-Tecnológico trabajan con la metodología de aprendizaje cooperativo, las demás áreas curriculares pueden también organizarse desde la perspectiva del trabajo cooperativo, aprovechando los recursos del aula, dado que todo el profesorado del ciclo había recibido formación en Aprendizaje Cooperativo.

Organización del espacio físico en el aula

Otro aspecto importante es que el aula es concebida como un espacio abierto sin barreras interiores, por ese motivo debe favorecer diferentes tipos de agrupaciones para combinar así varias metodologías: explicación del profesorado, trabajo individual, trabajo cooperativo, orientación y tutoría individualizada, y biblioteca en el aula.

Con este fin el centro acometió reformas estructurales de los espacios de enseñanza. Un ejemplo es la unificación de dos espacios que antes eran clases separadas,

y que para la experiencia se transformaron en un espacio común con capacidad para 10 grupos de cuatro miembros cada uno. Dentro de esa gran aula se dispuso un pequeño espacio acristalado integrado dentro de la misma, con un doble propósito: por un lado que el profesorado tenga disponible los recursos didácticos y materiales necesarios para el trabajo diario de los grupos; y por otro, que el alumnado tenga un lugar para ser atendido de forma individual si fuera necesario.

Si bien cada uno de los grupos de primero tenía asignada sus aulas, 1ºA en el aula grande y 1ºB en un aula normal contigua, el programa de Aulas Cooperativas contemplaba la posibilidad de reunir ambas clases para realizar actividades cooperativas en común, de manera que se facilitara la posibilidad de contar con dos, incluso con tres profesores dentro de la clase en una mismo periodo de tiempo, para acompañar y asesorar en las tareas cooperativas.

El programa de de Aulas Cooperativas también supone una nueva organización de la distribución del espacio físico en el aula. Los alumnos y alumnas se ubican en grupos heterogéneos de cuatro miembros. La asignación se consensua por los tutores después de aplicar un sociograma y de observar las relaciones que hay entre ellos. En un primer momento se toma en cuenta la información recogida en el intercambio realizado al inicio del curso con el profesorado de 6º de primaria.

La distribución de los grupos en el aula debe facilitar la movilidad del profesorado y, al mismo tiempo, la posibilidad de un cambio de ubicación en el caso de que sea necesario.

Nivel metodológico

El programa de Aulas Cooperativas conlleva desde un punto de vista metodológico incorporar estructuras y proyectos de aprendizaje cooperativo en la dinámica de clase, de manera que se favorezca la colaboración interpersonal en el logro del éxito de la tarea. Con esta metodología se pretende que los alumnos y las alumnas aprendan unos de otros, que organicen su trabajo de manera más eficaz, que desarrollen habilidades interpersonales y que se potencien capacidades intelectuales.

Según señala el programa, la incorporación de las estructuras y proyectos de AC dentro del aula se hará gradualmente desde las diferentes asignaturas, especialmente las que forman parte de los ámbitos. En un primer momento se anima el trabajo por parejas, para luego introducir el trabajo en grupos heterogéneos de cuatro alumnos/as.

Las tareas o actividades que el profesorado introduce en su dinámica de clase están dirigidas a establecer los mecanismos que garanticen que el alumnado no pueda desarrollar la tarea por sí sólo, que tenga la necesidad de intercambiar informaciones, procedimientos, recursos y materiales para llevarla a término, de tal manera que acuda a la ayuda recíproca puesto que su aportación es indispensable para que todos y cada uno de los miembros logren el objetivo propuesto.

Igualmente las actividades propuestas en el aula exigirán la cooperación de todos los miembros del grupo, sin necesidad de que trabajen físicamente juntos. La actividad se estructura de tal manera que los miembros de un equipo pueden trabajar en algunos

momentos solos, en otros en parejas o juntos, siendo lo importante la adecuada distribución de las responsabilidades y los compromisos.

Es importante transmitir al alumnado la idea de que el éxito de cada uno está ligado al éxito de los demás o de que la dificultad individual puede ser atenuada por la ayuda que se recibe del resto. Esto debe ser lo que motive al alumnado a comprometerse en el aprendizaje.

Finalmente, se considera importante que el control de la tarea se vaya transfiriendo del profesor a los alumnos. Los grupos pueden variar desde un nivel alto de autonomía en la elección de los contenidos, la modalidad de aprendizaje, la distribución de las tareas, incluso en el sistema de evaluación, hasta un nivel mínimo según el cual el docente coordina y orienta los recursos de los estudiantes para facilitar el aprendizaje.

Acciones de tutoría y acompañamiento

En el programa de Aulas Cooperativas cobra gran importancia el tutor y/o tutora de ambos cursos, no sólo porque como profesorado son los encargados de facilitar las claves para el desarrollo personal de cada uno de los alumnos y alumnas a través de las diferentes estrategias de aprendizaje y de técnicas de estudio que se trabajen con el grupo, sino también porque son los que más horas están en el aula. Esto les permite atender tanto al alumnado propio de su tutoría como también a los de otras tutorías, de tal manera que pueden intervenir rápidamente para resolver cualquier conflicto o dificultad que se presente de relaciones y de convivencia.

El seguimiento tanto académico como de comportamiento se realiza desde todos los profesionales que trabajan con ambos grupos, 1ºA y 1ºB. Esto facilita las labores de seguimiento de tareas, de asignación de refuerzos y de evaluación de los compromisos de comportamiento que haga el alumnado. El trabajo de los tutores y tutoras se centra fundamentalmente en estrechar la relación profesor-alumno, en lograr la cohesión del grupo y en el seguimiento del alumnado. Esta labor incorpora acciones como el seguimiento personalizado del progreso del alumnado, actividades tutorizadas, desarrollo de planes personales de aprendizaje, tareas específicas, etc.

3.4. Organización del trabajo cooperativo en el aula

En este apartado detallaremos los aspectos más relevantes de la organización del trabajo cooperativo en el aula de clase que conlleva el programa de Aulas Cooperativas.

El programa de Aulas Cooperativas se propone inicialmente solo al alumnado de primero de la E.S.O. Los agrupamientos del alumnado son un elemento crítico para la organización del trabajo cooperativo en el aula.

Para llevar a cabo los agrupamientos, al inicio del curso académico el alumnado se ubica indistintamente por parejas. Posteriormente, se agrupan según su afinidad, para después de unas semanas ser asignados a determinados grupos numerados que intentan tener una composición lo más heterogénea posible.

Durante la primera semana de clase, el alumnado participa en lo que el profesorado llama “unidad de acogida”, ésta tiene como objetivo ofrecer espacios de información y reflexión de lo que supondrá la nueva etapa de secundaria y el

funcionamiento de la dinámica de clase. En ese tiempo se insiste en actividades que favorezcan el conocimiento entre todos y la mejora de las relaciones, así como el conocimiento por parte del propio equipo docente y en especial de las tutoras. Es un tiempo de reflexión sobre las normas, el funcionamiento, las expectativas, así como sobre el profesorado, los contenidos de trabajo, los materiales y la forma de organización del aula.

Trimestralmente el profesorado aplica un sociograma para revisar las relaciones que se dan dentro del grupo o de la clase y, con ese criterio, reestructurar los grupos para, además de hacerlos heterogéneos, garantizar cierto éxito en el funcionamiento de los mismos.

La organización del trabajo académico tanto en contenidos como en dinámica de las sesiones se recoge en lo que el profesorado llama “cuadernillos de actividades”. En dicho material se presentan al alumnado los objetivos a trabajar durante el tiempo de duración de dicha unidad didáctica, así como el proyecto conjunto que tienen que llevar a cabo grupalmente. Se intenta pautar paso a paso cada una de las acciones que debe realizar el grupo dentro de la estructura cooperativa, aunque el equipo de profesores revisa sistemáticamente estas actividades por si es preciso replantearlas.

La propuesta didáctica combina el desarrollo de “estructuras cooperativas” y el desarrollo de “proyectos cooperativos” a lo largo del curso.

3.4.1. Estructuras cooperativas

Las “estructuras cooperativas” se plantean siguiendo las propuestas de Spencer Kagan, adaptadas por el especialista en trabajo cooperativo que llevó la formación de los docentes en el centro. Éstas incluyen pautas muy simples adaptables a cualquier contenido, que describen cómo el profesorado y el alumnado interactúan con el curriculum, y que están dirigidas a promover los principios del Aprendizaje Cooperativo, esto es, de interdependencia positiva, igualdad de participación, interacción simultánea y responsabilidad individual. Estas estructuras se incorporan dentro de la dinámica de clase en el desarrollo de los contenidos a lo largo de las sesiones didácticas.

Algunas de las estructuras descritas en el material que tiene el profesorado, elaboradas a partir de la formación llevada a cabo en el centro educativo son:

- Un dos tres, responda otra vez (Rally Robin / Round Robin).
- Entrenamiento personal (Rally Coach).
- Cabezas numeradas (Numbered Heads Together).
- En Pie, Mano Arriba, Pareja (Stand up – Hand up – Pair up).
- Cronoparejas comparten (Timed Pair Share).
- Intercambio de preguntas (Quiz-Quiz-Trade).
- Despegue-Aterrizaje (Take Off – Touch Down).
- Ping Pong de preguntas (RallyQuiz).
- Mezclar – emparejar – compartir (Mix – Pair – Share).
- Entrevista en equipo (Team Interview).
- Entrevista en tres pasos (Three-Step Interview).

- Cabezas viajeras unidas (Traveling Heads Together).
- Sabio y Escriba (Sage-N-Scribe).
- Abanica y escoge (Fan-N-Pick).
- Encuentra a Alguien Que (Find Someone Who).
- Círculo Interior – Exterior (Inside-Outside Circle).
- Hazlo como el mío (Match Mine).
- Parejas comparan (Pairs Compare).
- Intercambio de Tarjetas (Trading cards).
- Equipo – Pareja – Solo (Team-Pair-Solo).
- Símbolos Kinestésicos.
- ¿Cuál es la mentira? (Find-the-fiction).
- Uno se separa (One Stray)..
- Cartas Boca Arriba.
- Fichas parlantes (Talking Chips).
- Anotar Ideas (Jot Thoughts).
- Gastar un Euro (Spend-A-Buck).

El profesorado cuenta con fichas donde se indica paso a paso cómo llevar a cabo cada una de estas estructuras y pueden realizarse adaptando el contenido que quieren impartir a las mismas. Se insiste en que la aplicación de las estructuras debe ir

acompañada del modelado de algunas habilidades sociales, como dar las gracias, reforzar positivamente la intervención de otros, etc.

3.4.2. Proyectos cooperativos

Los “proyectos cooperativos” resultan de la implementación de técnicas cooperativas más complejas para resolver una situación en principio vinculada a la acción. Los proyectos cooperativos diseñados por el equipo docente, y cuya realización se repite cada curso hasta el momento, son los tres que se describen a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2. Descripción de los Proyectos Cooperativos

Actividad de Navidad:	<p>Proyecto de investigación grupal dirigido a elaborar una presentación sobre cómo se celebra la navidad en los diferentes países del mundo.</p> <p>Cada grupo elige un país y sobre el mismo debe realizar una búsqueda de información que va desde la ubicación geográfica, aspectos básicos, hasta costumbres típicas de esas festividades, música, relatos, etc.</p> <p>El proyecto debe ser presentado durante la fiesta de Navidad del colegio a compañeros y compañeras de los primeros cursos de primaria.</p>
Asamblea Participativa	<p>Proyecto grupal que consiste en elaborar propuestas de mejora para el barrio. Para ello, se les propone participar como ciudadanos responsables indagando sobre la realidad del barrio recogiendo demandas de personas cercanas y que vivan en el mismo, debatir las propuestas y, finalmente, hacerlas llegar al distrito del municipio exponiendo las mismas.</p>
Encuentro de acogida a	<p>Proyecto grupal que consiste en elaborar una presentación y una</p>

compañeros y compañeras de 6° de primaria	gimkana para los compañeros y compañeras de 6° de primaria, que permita acercar las novedades con las que se van a encontrar estos alumnos al cambiar de etapa.
---	---

Estos proyectos cooperativos se formulan como un todo; en un tiempo no más largo de dos o tres semanas, buscan involucrar a varias áreas curriculares y suponen la definición de las tareas y de los roles. Con esto se pretende ir consiguiendo una mayor autonomía en el desempeño del grupo como tal. Cada uno de los proyectos cooperativos supone la preparación de un material por grupo al que se denomina “Carpeta Grupal” y constituye una especie de diario de campo que combina las instrucciones y las reflexiones que se generan durante el trabajo en equipo. Empieza con una presentación de cada uno de los miembros que además de su nombre deben indicar aquello que les gustaría conseguir. Esto contribuye a presentar las expectativas del grupo y a ver la tarea como algo en conjunto, más allá del producto en sí a conseguir. Lo importante para la construcción del aprendizaje está en el proceso seguido y en la reflexión que se deriva del mismo.



Figura 6. Ejemplo de carpeta grupal.

Además, la carpeta que se presenta a cada grupo intenta garantizar la disponibilidad de los recursos necesarios y las indicaciones precisas para el logro de un trabajo autónomo de los grupos. En ellas se marca el objetivo común a conseguir, se les asignan roles determinados para la realización de las mismas, y se establecen las normas del grupo, en algunos casos consensuadas con ellos y, en otros, propuestas por el propio profesorado.

NORMAS DEL GRUPO

Como miembro del grupo debes...

- Tratar de ser puntual, para que los demás no tengan que explicarte lo ya hablado.
- Tener siempre presente el objetivo de la tarea. Evitar hablar de temas no relacionados con la misma.
- No interrumpir mientras otro habla, sino escuchar, para tratar de entenderle.
- Contribuir al logro del objetivo del grupo, buscando soluciones y aceptando tareas relacionadas con este objetivo.
- Saber que nadie tiene conocimiento completo de un asunto, que cada uno aporta una parte mayor o menor.
- Tratar de convencer con razones y ejemplos, no emocionalmente. La meta es llegar a una conclusión consensual, no de "ganar".
- No atacar las ideas de otros, no atacar a las demás personas, ni hablar de ellas, sino solamente de las ideas presentadas.
- El clima de trabajo debe ser amigable y relajado, así los resultados serán mejores.
- Tener presente que a las conclusiones del grupo se llega por consenso; quiere decir, que todos deben haber opinado y una vez convencidos, deben aceptar las conclusiones. Saber que el consenso no puede ser apurado y aceptar que lleve el tiempo necesario.
- Cada miembro del grupo tiene una función es importante cumplirla y respetarla.

En síntesis:

Tratar de respetar a los demás y lograr el objetivo del grupo.

ROLES QUE VAMOS A DESEMPEÑAR



COORDINADOR/A

Reparte el turno de palabra
Indica las tareas que realizará el grupo
Comunica que ha finalizado la tarea
Comprueba que todos cumplan su función en el grupo
Dirige la evaluación grupal.
Supervisa el grupo cuando no está el profesor



SECRETARIO/A

Se encarga de comunicarse con el maestro.
Se encarga de comunicarse con los otros grupos.
Toma nota de los acuerdos y conclusiones del grupo.
Se encarga de tener al día la carpeta grupal.



SUPERVISOR

Supervisa que todos anoten las tareas en la agenda
Vigila que todos lleven a casa el material necesario.
Recuerda las tareas que tienen pendientes.
Comprueba que todo el grupo ha traído la tarea y los compromisos asumidos.



AMBIENTE

Supervisa el nivel de ruido del grupo
Me aseguro que mis compañeros están preparados para la clase siguiente.
Superviso el orden y la limpieza de nuestro espacio de trabajo
Recuerdo a mis compañeros que traigan el material necesario para realizar las actividades.

Figura 7. Ejemplo de normas del grupo.

Los roles asignados se van rotando de tal manera que todos los miembros del grupo puedan desempeñarlos en algún momento. Además de estar presentes en la carpeta grupal, el rol y las tareas se entregan a cada uno en forma de cartel para colgarlo en el cuello, y así estar identificados y tener a mano las tareas que desempeña cada uno. El papel del profesorado consiste en insistir en la práctica del rol y, al mismo tiempo, modelar la conducta ofreciendo al alumnado sugerencias de cómo expresarse hacia los demás en la realización de su función.

Cada tarea que compone el cuaderno grupal contiene el producto a conseguir, la secuencia de trabajo muy pautada, y la distribución de tareas concretas de las que se

responsabiliza cada miembro del grupo. Se les propone una evaluación de la tarea y una evaluación individual del cumplimiento de su compromiso personal, tal como observamos en la Figura 8

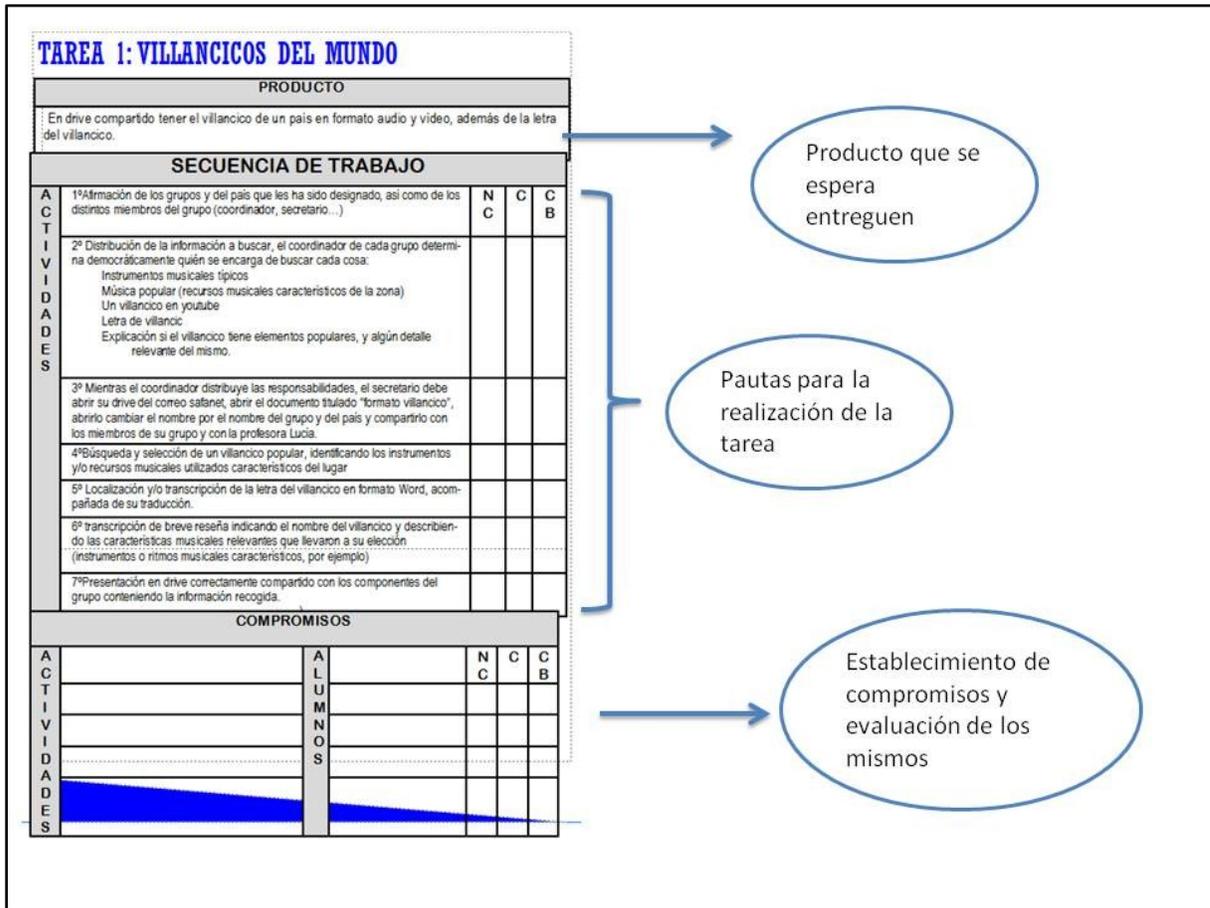


Figura 8. Ejemplo de pauta para la realización de una tarea.

Es responsabilidad del profesorado encargado de cada tarea promover la reflexión individual y grupal para la cumplimentación de las diferentes fichas. En este sentido, no

es tan importante tenerlo escrito en el papel, sino la reflexión e interacción generadas entre los miembros del grupo para llevarla a cabo.

Al finalizar la tarea se ofrece la posibilidad de una ficha para la reflexión, ya no del producto en sí, sino del propio trabajo en grupo. No hay marcada una dinámica específica para la cumplimentación de este apartado, sino que se promueve una reflexión grupal y que el secretario del grupo complete la ficha. En principio, el profesorado encargado de cada tarea supervisa las fichas y ofrece retroalimentación al grupo sobre el trabajo realizado.

La evaluación de la actividad es grupal e individual. Cada profesor o profesora, según su asignatura y la tarea que le corresponde acompañar, hace una evaluación del desempeño de cada uno de los miembros del grupo a través de unas rúbricas previamente presentadas al alumnado, y que tienen antes de empezar a desarrollar la actividad. Este mismo formato se repite en los otros dos proyectos grupales a trabajar durante el curso escolar, adaptando las actividades a aquellas que corresponden al proyecto en concreto.

3.4.3. Sistema de refuerzos

Para el seguimiento del alumnado, tanto los tutores diariamente como el profesorado en cada asignatura recogen la información del trabajo en el formato de la Figura 9.



PARTE DE SEGUIMIENTO DIARIO **1º ESO B**

T No ha realizado los deberes. **F** Falta.
M No ha traído el material. **W** No trabaja en clase.

ALUMNO/A	LUNES:						MARTES:						MIÉRCOLES:						JUEVES:						VIEI	
	IN	MT	RE	PL	MU	TU	EF	MT	LE	CS	PL	FR	EF	MT	LE	CN	IN	EA	EA	MT	LE	CS	CN	IN		MU
Bamidele, Quan Adisa																										
Barragán Vega, Amara																										
De la Calle Cabrera, Francisco																										
Delgado Caballero, Laura																										
Díaz Montes, Francisco Javier																										
Duque Rivero, Yumara																										
Expósito Nieto, Adelia																										
García Casal, Rocío																										
González Pérez, Rubén																										
Jiménez Florido, Yeray																										
López González, Carolina																										
Márquez Martínez, Juan Mi																										

Figura 9. Formato de seguimiento para tutores.
 (la significación de los códigos es la siguiente: IN=inglés; MT=matemáticas; RE=religión; PL=plásticas; MU=música; TU=tutoría; EF=educación física; LE=lengua; CS=Ciencias Sociales; FR=francés; CN=ciencias naturales y EA=estudio asistid).

Cada cuadrícula, correspondiente a un/a alumno/a y a la hora lectiva de un día concreto, se completa con las letras asociadas a cada uno de los criterios a valorar, tal como se señala en la Figura 9: T= No ha realizado los deberes; M= No ha traído el material; F= Falta a clase; W: No trabaja en clase; D: Destaca. Con este sistema cada profesor o profesora a cargo de esa hora de clase deja registrada sus observaciones en este documento que lleva el nombre de “parte semanal”. Al finalizar cada semana los tutores revisan las anotaciones y realizan las observaciones correspondientes, enviando las amonestaciones en caso de anotaciones negativas.

Por el contrario, al final de la semana el tutor o tutora valorará el esfuerzo puesto en cada una de las asignaturas, y el número de “destacas” obtenidos, de tal manera que enviará a las familias una carta de felicitación que deberá ser devuelta firmada por el padre o la madre.


SAFA

COLEGIO SAFA BLANCA PALOMA
 Calle Jilguero 21 B
 41006 SEVILLA
Sevilla-blancapaloma@cepposafa.es
 Teléfono: 954670416 Fax 954677991

CARTA DE FELICITACIÓN

A la atención de la familia del alumno/a:

Como ustedes saben, sus hijos e hijas están iniciando una nueva etapa, y es necesario dar mucha importancia al trabajo y al esfuerzo personal del alumno/a. Ese esfuerzo implica no sólo asistir a todas las clases de la jornada escolar y venir con el material correspondiente, sino además realizar las tareas en casa, comportarse correctamente y promover un clima de trabajo en el aula.

En el caso de su hijo/a, queremos transmitirles nuestra satisfacción por el esfuerzo que esta semana hemos percibido por su parte. Creemos que es un buen ejemplo para el resto de los compañeros.

Esta vez, su hijo/a es felicitado por lo siguiente: (lo marcado con una x):

ha realizado las tareas de clase	ha trabajado en casa (debers)		
estudia para los exámenes	trae el material		
ayuda a los compañeros	otras		

Creemos que es bueno que ustedes estén al corriente de nuestra satisfacción y que sigan animando a su hijo/a continuar en esta trayectoria de esfuerzo.

Atentamente,

Sevilla, _____

Fdo.
Tutor/a:

Vº Bº Familia:

Figura 10. Modelo de carta de felicitación enviada por los tutores al finalizar la semana. La acumulación de puntuación positiva se realiza también grupalmente en unos formatos que están colocados en el aula y que pretende reforzar el trabajo de los mismos.

Una vez planteados los fundamentos teóricos de este trabajo, así como el marco sociocultural y educativo que le da sentido, en los capítulos siguientes se describirán las características y resultados de la presente investigación.

4. Objetivos de la investigación

Con este trabajo de investigación, pretendemos ofrecer al profesorado implicado en un proyecto de aprendizaje cooperativo una primera aproximación sobre la percepción de su alumnado como estudiante antes y después de la experiencia de aprendizaje cooperativo, así como la valoración que va teniendo el alumnado, y poder desde ahí detectar posibles aspectos a mejorar y otros a reforzar. Por otro lado, deseamos que constituya un punto de partida para continuar indagando en los elementos vinculados a la identidad de aprendiz y su relación con el aprendizaje cooperativo.

El objetivo general de la investigación que aquí se presenta es conocer la percepción que tiene el alumnado de sí mismo como estudiante antes y después de participar en una experiencia de “Aulas Cooperativas” en un colegio de Sevilla Capital, así como explorar qué aspectos de esta experiencia resultan significativos para el alumnado después de haber participado en ella. Consideramos que si reconocemos aquellos aspectos más importantes y significativos sobre la identidad de aprendiz, y de su valoración de esta experiencia, podremos mejorar la misma manteniendo y reforzando en el futuro, o modificando, aquellos elementos que se estimen necesarios a la luz del análisis desarrollado.

Se pretende aportar datos, por tanto, sobre si esta forma de aprender ha supuesto cambios en la identidad del aprendiz, en la percepción que tiene sobre sí mismo, sobre su contexto y sobre su futuro, y en consecuencia en la mejora de la convivencia. De acuerdo

con la literatura en este campo (capítulo 1 y 2), se prevé que el tipo de relaciones que se establece entre los alumnos, y entre éstos y el profesorado desde un ambiente de aula cooperativa, favorece la construcción saludable de la identidad del alumnado como aprendices.

Coll y Falsafi (2011), distinguen dos aspectos en la identidad de aprendiz. Afirman, siguiendo las ideas de Batjín, que la identidad de aprendiz se construye desde dos modalidades diferentes: descontextualizada y contextualizada–situada. La primera tiene que ver con la experiencia de aprendizaje de la persona expresada a través del discurso y la narración, y la segunda se construye en el propio momento de la participación en actividades de aprendizaje.

La presente investigación indaga y profundiza en la identidad de aprendiz a partir de la primera modalidad mencionada, recogiendo lo que narran los participantes sobre sus experiencias de aprendizaje y cómo se ven a partir de las mismas. Recoger la propia percepción de lo que aporta la experiencia de aprendizaje cooperativo en la percepción que tiene el alumnado de sí mismo requiere de un diseño que favorezca la comprensión de los discursos personales y grupales. Por ese motivo se ha elegido como técnica de recogida de datos una entrevista semiestructurada aplicada en un formato de grupos focales y el análisis de contenido como técnica de análisis.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Conocer la percepción de sí mismo como estudiante que tienen los participantes.
 - 1.1. Determinar la concepción del alumnado sobre un buen o un mal estudiante.
 - 1.2. Identificar y describir los aspectos que forman parte de su propia identidad de aprendiz, concretamente de la percepción de sí mismo como estudiante.
2. Conocer cuáles son los patrones atribucionales de los participantes.
3. Determinar qué imagen creen los participantes que tienen tanto el profesorado, como los compañero/compañeras y las familias, sobre sí mismos como estudiantes.
4. Conocer la percepción que tienen los participantes de la experiencia de aprendizaje cooperativo, si ésta les ha ayudado a mejorar como estudiantes o no, y en qué aspectos a sucedido esto.
5. Explorar la percepción de cambio de los participantes, en aquellos aspectos que puedan relacionarse con su intervención en el programa CEAC.

5. Método de la investigación

Como se describió en el capítulo anterior, la presente investigación indaga y profundiza en la identidad de aprendiz a partir de la primera modalidad mencionada, recogiendo lo que narran los participantes sobre sus experiencias de aprendizaje y cómo se ven a partir de las mismas. Por este motivo hemos optado por una metodología cualitativa, que permite un diseño abierto y flexible, dado que nuestra intención es comprender e interpretar las significaciones y los aspectos más personales con los que se definen los participantes como aprendices (Erickson, 1989). Recoger la propia percepción como estudiante y lo que aporta la experiencia de aprendizaje cooperativo requiere de un diseño que favorezca la comprensión de los discursos personales y grupales, por ese motivo se ha elegido como técnica de recogida de datos una entrevista semiestructurada aplicada en un formato de grupos focales y el análisis de contenido como técnica de análisis.

La metodología escogida la llevamos a cabo con un trabajo de campo previo que permitiera maximizar las ventajas de esta técnica, así como garantizar la adecuación del instrumento al contexto y sus participantes, y proporcionar un contexto para la interpretación de los datos resultantes. La entrevista semiestructurada, diseñada específicamente para este fin, y aplicada en un formato de grupo focal (Barbour, 2013; Kitzinger, 1995; Morgan, 1996; Vaughn, Shumm y Sinagub, 1996), nos permite contar con un instrumento idóneo y ajustado a los intereses de este estudio para obtener la información necesaria para ser luego analizada.

Optamos por esta técnica dado su carácter conversacional, que desde el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) se sugiere a fin de no coaccionar a las personas participantes, que en el caso del alumnado objeto de la presente investigación resulta especialmente relevante. Dado que la entrevista es semiestructurada, se puede plantear sin necesidad de que todos los ítems estén totalmente predeterminados, lo que permite obtener respuestas que en un principio no se habían previsto, pudiendo utilizar preguntas complementarias tipo prueba de indagación o de exploración, para poder profundizar o clarificar respuestas y así obtener una información más completa y precisa.

Este tipo de entrevista permite también generar un ambiente coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, en este caso jóvenes cuyas edades fluctúan entre 12 y 15 años, entendiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que se esté involucrado emocionalmente. El focus group, entonces, es un método que se caracteriza por aprovechar el efecto que produce la interacción entre participantes homogéneos. La interacción favorece que los participantes se animen unos a otros a expresarse, intercambiando anécdotas, pidiendo aclaraciones o comentando la opinión de otro. Aunque los “Focus Group” no son situaciones totalmente “naturales”, la interacción que se produce en ellos se encuentra más cercana a los procesos sociales cotidianos que los que posibilitan otros métodos, más aún cuando se eligen grupos de conocidos o amigos que discuten sobre temas de su experiencia diaria (Wilkinson, 1999).

Los grupos focales se desarrollaron y registraron en dos ocasiones, antes de la experiencia de aprendizaje cooperativo en 1º de ESO y posteriormente a la misma.

Nuestro objetivo ha sido el estudio y análisis de la percepción de los alumnos y alumnas sobre sí mismos como aprendices, y los posibles cambios que puedan producirse como resultado de la participación del alumnado en una experiencia de aprendizaje cooperativo. Para el análisis de los datos se eligió la técnica de análisis de contenido (Evertson y Green, 1989; Gerbic y Stacey, 2005; Krippendorff, 1980) que nos permite establecer las categorías que definen esa percepción que tienen los participantes como aprendices.

En el presente capítulo detallaremos los diferentes aspectos de la metodología utilizada en la investigación. Desde la descripción de los participantes, la elaboración de los instrumentos, los procedimientos seguidos en su aplicación, hasta las pautas seguidas en el proceso de análisis de los datos.

5.1 Participantes

La población de la cual se extrajo la muestra estuvo conformada por alumnado de primer año de Educación Secundaria Obligatoria de un centro educativo concertado descrito en capítulos anteriores al que llamaremos “CEAC” (Centro de Experiencias de Aprendizaje Cooperativo) que, tal cómo hemos indicado previamente, se ubica un barrio socialmente deprivado de Sevilla capital.

Los criterios para la elección del centro educativo “CEAC” fueron los siguientes:

1º Es un centro educativo en el cual una buena parte de su alumnado se caracteriza por su bajo rendimiento, su alto índice de fracaso escolar y su alto grado de absentismo escolar, problemas que aumentan significativamente en la ESO. La realidad de muchas familias condiciona en parte la actitud y el interés de los jóvenes frente al

estudio y las actividades académicas formales. Esto es un reto para las instituciones educativas que los atienden, que además de compensar esas carencias de base, se ven en la necesidad de crear una dinámica favorecedora y motivadora del proceso de aprendizaje.

2º El CEAC, institución comprometida con el barrio y siempre implicada con las asociaciones de la zona en su proceso de reflexión y de mejora, se plantea transformar su intervención educativa en los diferentes ciclos de infantil, primaria y secundaria. Dicha transformación implica la introducción de nuevas metodologías y formas de organizar las clases, tales como el “Trabajo por Proyectos” en educación infantil y 1er ciclo de educación primaria, “Grupos Interactivos” en el resto de educación primaria, y “Aprendizaje Cooperativo” en la ESO. En el año 2011 se inicia en el primer ciclo de la ESO una experiencia llamada “Aulas Cooperativas”, que implica una serie de cambios a nivel de organización de aulas y de incorporación de metodologías participativas.

3º El CEAC considera que la incorporación de la metodología de “Aprendizaje Cooperativo” dentro del aula puede resultar motivadora para el alumnado, así como que puede promover un cambio de actitud frente al estudio, consiguiendo un mayor compromiso por parte del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

5.1.1 Criterios de selección de los participantes

Los criterios para seleccionar al alumnado de la muestra fueron los siguientes:

1º Se seleccionó la clase de 1º de la ESO de este centro porque se garantizaba contar con una intervención que tuviera cierto rodaje; la experiencia de Aulas

Cooperativas se inicia en el curso 2011-2012, de tal manera que se han incorporado mejoras en el programa teniendo en cuenta esta primera experiencia. Así, el grupo de alumnos y alumnas que inician esta nueva etapa en el curso 2013-2014 puede experimentar una metodología con mejoras en su implementación, gracias a la experiencia del curso precedente.

2º La metodología de acceso a la muestra que se estimó más apropiada de acuerdo con los objetivos propuestos requería que los sujetos participantes fueran capaces de participar y mantener conversaciones extendidas en el tiempo. En el estudio piloto que se realizó constatamos que el alumnado más pequeño de 5º y 6º de primaria, que también había trabajado desde una metodología cooperativa, no cumplía esta característica, ya que alumnos y alumnas eran muy escuetos en sus respuestas, por lo que finalmente se optó por el alumnado de 1º de la ESO.

La muestra estuvo conformada por la totalidad del alumnado de 1º de la ESO, distribuidos en dos clases 1ºA y 1ºB. De esta manera podíamos asegurarnos que al final del proceso de investigación se contara con una muestra significativa, dado que el perfil del alumnado de este centro se caracteriza por su alto grado de absentismo y movilidad. Esto es así con una salvedad. En la muestra se excluyeron aquellos alumnos y alumnas que, de acuerdo con su trayectoria, se previó desde el inicio de la presente investigación que serían absentistas, dado que al no participar del programa no resultaría significativa su aportación. Es importante indicar que para la aplicación de la Entrevista 2 se

registraron 7 casos de muerte experimental en la muestra, quedando 4 de los grupos compuesta por 3 miembros.

En la Tabla 3 se muestra el número de grupos entrevistados y el número de participantes que participaron en los grupos focales tanto en la entrevista 1 como en la entrevista 2. Los grupos 4 y 7 correspondientes a la Entrevista 1, y los grupos 3 y 8 correspondientes a la Entrevista 2, no pudieron ser entrevistados debido a su ausencia del centro en el periodo de recogida de los datos.

Tabla 3. Distribución del número de participantes en los grupos focales.

Entrevistas	Número de Grupos	Número de participantes por grupo	Total de participantes
Entrevista 1 (octubre 2013)	7 grupos	Grupo 1: 4 participantes	28 alumnos/as
		Grupo 2: 4 participantes	
		Grupo 3: 4 participantes	
		Grupo 5: 4 participantes	
		Grupo 6: 4 participantes	
		Grupo 8: 4 participantes	
		Grupo 9: 4 participantes	
Entrevista 2 (octubre 2014)	7 grupos	Grupo 1: 3 participantes	21 alumnos/as
		Grupo 2: 4 participantes	
		Grupo 4: 3 participantes	
		Grupo 5: 3 participantes	
		Grupo 6: 3 participantes	
		Grupo 7: 2 participantes	
		Grupo 9: 4 participantes	

El diseño de la composición de los grupos focales fue cuidadosamente estudiado con el propósito de obtener en todo momento una distribución representativa de alumnos y alumnas en cada grupo, de acuerdo con aquellas variables que estimamos relevantes. Esto es, dentro de la homogeneidad que presenta el alumnado en un contexto social y cultural, en un centro y en un nivel educativo específico, como el que aquí se estudia, existían algunas variables que se tuvieron en cuenta para la composición de los grupos

focales. Así, la homogeneidad-heterogeneidad de los grupos focales respecto a las variables sexo, resultados académicos y grupo de pertenencia (1ºA o 1º B), fue controlada clasificando y distribuyendo al alumnado por grupos de acuerdo con ciertos criterios. La clasificación del alumnado en grupos focales atendiendo a estos criterios, como se describe más adelante, estuvo condicionada, sin embargo, por la composición real de la muestra, al tratarse de una muestra natural.

Para establecer la clasificación del alumnado de acuerdo con la variable desempeño académico se tomó en cuenta la categorización que el profesorado hizo del alumnado en la sesión de intercambio de información realizada al inicio del primer curso de la ESO, en el mes de septiembre. La investigadora participó en dicha sesión evaluativa, en la cual el profesorado tutor de 6º de primaria informaba al profesorado de 1º de la ESO sobre cada uno de los alumnos y alumnas que pasaban a primero de la ESO en el curso 2013-2014, indicando nivel de rendimiento en las diferentes materias, y aportando la valoración global del desempeño académico.

Se establecieron cuatro categorías correspondientes a la variable desempeño académico, siempre de acuerdo con el criterio expresado por el profesorado, en la Tabla 4 se indican las categorías utilizadas, la descripción de las mismas, y los participantes asignados a cada nivel, tanto en entrevista 1 como en la entrevista 2.

Tabla 4. Participantes clasificados por niveles de desempeño académico.

Nivel de desempeño académico	Descripción	1ra ENTREVISTA (OCTUBRE DEL 2013)	2da ENTREVISTA (OCTUBRE DEL 2014)
NIVEL ALTO	Alumnado con todas las asignaturas aprobadas	I.M.B. (ISO) L.E.M.D. (LIA)	I.M.B. (ISO) L.E.M.D. (LIA)

	del curso anterior.	D.L.G. (DAO)	D.L.G. (DAO)	
	Actitud positiva frente a la escuela.	L.R.M.(LOA)	L.R.M.(LOA)	
		S.A.T. (SAO)	S.A.T. (SAO)	Expulsado
		L.H.S. (LUA)	L.H.S. (LUA)	
NIVEL MEDIO	Alumnado que ha demostrado un desarrollo aceptable en las diferentes áreas, pero no consigue buenas notas por su falta de constancia y responsabilidad.	S.F.A. (SAA)	S.F.A. (SAA)	Absentista
		M.N.R. (MAA)	M.N.R. (MAA)	Expulsada
		E.D.A.G. (ESA)	E.D.A.G. (ESA)	
		J.J.A. (JEO)	J.J.A. (JEO)	
		T.R.V. (TAA)	T.R.V. (TAA)	
		N.C.P. (NOA)	N.C.P. (NOA)	
		A.M.C.(ADRO)	A.M.C.(ADRO)	
		A.N.G. (ANO)	A.N.G. (ANO)	
		V.E.J. (VICO)	V.E.J. (VICO)	Expulsado
		J.J.F.M. (JUO)	J.J.F.M. (JUO)	Expulsado
		A.P.C. (ADO)	A.P.C. (ADO)	
		J.C.G. (JOO)	J.C.G. (JOO)	
NIVEL BAJO	Alumnado con cierto desfase curricular.	C.R.S. (CRA)	C.R.S. (CRA)	Absentista
		J.H.G (JAO)	J.H.G (JAO)	Expulsado
		R.R.G. (RAO)	R.R.G. (RAO)	
		L.A.O. (LIA)	L.A.O. (LIA)	
		T.P.M (TANA)	T.P.M (TANA)	
		R.F.J. (ROCA)	R.F.J. (ROCA)	Absentista
		R.P.N. (ROA)	R.P.N. (ROA)	Absentista
		N.B.T. (NEA)	N.B.T. (NEA)	Expulsada
		F.R.N. (FAUA)	F.R.N. (FAUA)	
		C.O.B. (CEA)	C.O.B. (CEA)	Repitió
NIVEL MUY BAJO	Alumnado en su mayoría de integración que muestra un nivel de desfase curricular significativo.	M.R.C. (MAO)	M.R.C. (MAO)	
		G.M.B. (GEA)	G.M.B. (GEA)	
		J.A.M.R. (JOSO)	J.A.M.R. (JOSO)	Expulsado
		M.J.M.P. (MJO)	M.J.M.P. (MJO)	Expulsado
		A.M.M.R. (ALA)	A.M.M.R. (ALA)	
		J.L.M. (JONO)	J.L.M. (JONO)	Expulsado
		L.D.G.A. (LUO)	L.D.G.A. (LUO)	Expulsado
		R.M.N. (RAFO)	R.M.N. (RAFO)	Expulsado

5.1.2 Composición de los grupos focales

La muestra fue dividida en grupos de cuatro miembros, buscando en todo momento la heterogeneidad relativa a los resultados académicos, según las categorías descritas. Sin embargo, luego de categorizar al alumnado se constató que el número de alumnos y alumnas por categorías variaba de una categoría a otra, por lo que se llevaron a cabo cuatro combinaciones diferentes, tal como se describe en la Tabla 5.

Tabla 5. Combinación de niveles de desempeño académico en la composición de grupos focales

Combinación de niveles de desempeño académico	Nivel Alto Nivel Medio Nivel Bajo Nivel Muy bajo	Nivel Medio Nivel Medio Nivel Bajo Nivel muy Bajo	Nivel alto Nivel bajo Nivel medio Nivel medio	Nivel Alto Nivel Medio Nivel Bajo Nivel Bajo
Grupos en los que se encuentran dichas combinaciones	Grupo 1 Grupo 3 Grupo 4 Grupo 6	Grupo 7 Grupo 8 Grupo 9	Grupo 2	Grupo 5

Igualmente se tuvo en cuenta la variable sexo en la conformación de los grupos focales, consiguiéndose que cada grupo estuviera formado por dos alumnos y dos alumnas.

Para garantizar la optimización del desarrollo de las entrevistas, se vio pertinente que la totalidad de miembros de cada grupo focal perteneciera a un mismo grupo-clase (1° A o 1°B), dado que valoramos que esta variable no tendría tanta repercusión en los posibles resultados y por el contrario presentaba algunas ventajas. Por un lado, permitía que el alumnado dentro de cada grupo focal se conociera entre sí, tal y como se indica entre las ventajas de aplicación de esta técnica, y su repercusión para el establecimiento de interacciones y una conversación más fluida (Wilkinson, 1999). Por otro lado, facilitaría la coordinación de horarios para el trabajo de los grupos focales

La muestra estaba compuesta por el mismo número de niñas y niños en la primera entrevista. En la segunda entrevista hubo bajas en los grupos focales, sin embargo el número de niños y niñas no se llegó a ver muy descompensado, tal como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Distribución de la muestra por género en entrevista 1 y entrevista 2

	1ª Entrevista		2ª Entrevista	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
Nivel alto	3	2	2	3
Nivel medio	5	5	5	4
Nivel bajo	2	5	1	2
Nivel muy bajo	4	2	3	1
TOTAL POR SEXO	14	14	11	10
TOTAL MUESTRA	28		21	

5.2 Instrumentos

El primer instrumento elaborado fue la entrevista semiestructurada, planteada para explorar la percepción del alumnado de primer curso de la ESO como aprendices, en el comienzo del curso escolar. La exploración del concepto global de identidad de aprendiz se ha concretado en el estudio de tres dimensiones:

Dimensión de Percepción de sí mismo como estudiante (en adelante dimensión de percepción de sí mismo). Esta dimensión reúne el estudio de los siguientes elementos principales: concepción de un buen estudiante, concepción de un mal estudiante, concepción de sí mismo como estudiante, experiencias o vivencias negativas y positivas como estudiantes.

Dimensión de Patrones Atribucionales (en adelante dimensión de atribuciones): Dentro de esta dimensión se incluyen elementos vinculados con el locus de control, la controlabilidad y la estabilidad, es decir, sobre dónde percibe el alumnado que está la causa de su éxito o fracaso escolar y cuándo depende de él o de los otros.

Dimensión de Imagen sobre cómo son percibidos por otros como estudiantes (en adelante dimensión de Imagen de los otros). En esta dimensión se pretende indagar en la

percepción que el alumnado tiene sobre cómo lo ven los otros con los cuales interactúa en su proceso de aprendizaje, esto es, los compañeros y compañeras, los maestros y maestras, y su familia.

En un segundo momento, una vez establecida las dimensiones de exploración, se llevó a cabo un proceso de formulación de elementos o componentes a explorar dentro de cada una de las dimensiones, que nos permitió establecer las preguntas necesarias para garantizar que todos los aspectos que teníamos previsto analizar estuvieran presentes en la entrevista final. Una descripción detallada de las dimensiones se muestra en la Tabla 7.

En el caso de la Entrevista 2, se añadieron dos dimensiones. La primera de ellas relativa a la *valoración de los participantes sobre su experiencia de aprendizaje cooperativo*. La segunda dimensión recoge la *percepción del cambio* que tienen los participantes tras haber intervenido en una experiencia de aprendizaje cooperativo. Las dimensiones incorporadas en la Entrevista 2 se presentan en la Tabla 8.

Tabla 7. Dimensiones y elementos a explorar para la formulación de la Entrevista

Variables	Dimensiones y guías para las preguntas	
Identidad de Aprendiz	Percepción de sí mismo como estudiante	Concepción de un buen y de un mal estudiante.
		Concepción de sí mismo como estudiante
		Experiencias o vivencias negativas y positivas como estudiantes
	Atribuciones de éxitos y fracasos académicos: <ul style="list-style-type: none"> • Locus • Controlabilidad • Estabilidad 	Factores a los que atribuye sus éxitos y/o fracasos, y condiciones de los mismos

Imagen sobre cómo son percibidos por otros como estudiantes	Percepción sobre la imagen que los compañeros/as tienen de él o ella
	Percepción sobre la imagen que la familia tiene de él o ella
	Percepción sobre la imagen que el profesorado tiene de él o ella

Tabla 8. Dimensiones y elementos que se incluyen en la entrevista 2

Variables	Dimensiones y guías para las preguntas	
Experiencia de Aprendizaje Cooperativo	Percepción de la experiencia de Aprendizaje Cooperativo	Identificación de situaciones valoradas como positivas y negativas Exploración de la influencia del AC en su desempeño como estudiante
Cambio en la imagen de sí mismo	Percepción de cambio	Percepción de cambio de la imagen que tiene el profesorado sobre él o ella. Percepción de cambio de la imagen que tienen los compañeros o compañeras sobre él o ella Percepción de cambio de la imagen que tiene la familia sobre él o ella.

La formulación de las preguntas se hizo tomando en cuenta los elementos propuestos, y pensando en un lenguaje adecuado al alumnado de 1º de la ESO. De hecho, se tuvo en cuenta las expresiones y términos habituales en el alumnado de este contexto educativo para elaborar las preguntas. Cada uno de los bloques de preguntas se introducía con una pequeña frase que pretendía centrar al alumno o alumna en el objetivo de dicho bloque, a continuación se les formulaba las preguntas y siempre se contaba con algunas otras ideas que ayudarían a motivar la participación en la entrevista. La recogida de información para la dimensión de percepción de cambio consistió en que a cada elemento se añadió la exploración de los posibles cambios que se habían producido a lo largo del

curso anterior, con el objetivo de estudiar si existía o no percepción de cambio. En las Tabla 9,

Tabla 10, Tabla 11 y Tabla 12 presentamos las preguntas formuladas en cada una de las dimensiones.

Las preguntas formuladas se revisaron en numerosas reuniones de preparación, conjuntamente con otros investigadores, buscando siempre que fueran lo suficientemente abiertas para que el alumnado entrevistado pudiera expresarse con libertad, confianza y comodidad. Igualmente se tuvo especial cuidado en que estuvieran redactadas generalizando los diferentes aspectos, para no condicionar las respuestas a las mismas.

Tabla 9. Elementos y preguntas a explorar correspondientes a la dimensión: Percepción de sí mismo como estudiante

Dimensión a explorar	Preguntas
Concepción de un buen estudiante.	Vamos a pensar en nuestros compañeros y compañeras de clase del curso pasado. ¿A quién nombraríamos como buen estudiante? (Se dan unos segundos para pensar en la respuesta). Ahora me tenéis que comentar por qué habéis pensado en ellos o ellas, ¿Qué dos cosas destacaríamos de él o ella para considerarlo buen estudiante?
Concepción de un mal estudiante.	Vamos a pensar en nuestros compañeros y compañeras de clase del curso pasado. ¿A quién nombraríamos como mal estudiante? (Se dan unos segundos para pensar en la respuesta). Ahora me tenéis que comentar ¿por qué habéis pensado en ellos o ellas?; ¿Qué dos cosas destacaríamos de él o ella para considerarlo mal estudiante?
Concepción de sí mismo como estudiante.	Dime tres cosas de ti como estudiante, de ¿cómo eres tú como estudiante?; ¿Cómo te ves tú como estudiante?.
Experiencias o vivencias negativas y positivas como estudiantes.	¿Cuéntame alguna experiencia positiva que te haya pasado a ti como estudiante? (Preguntamos todos los ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?). Ahora, ¿cuéntame una experiencia negativa que te haya pasado a ti como estudiante? (Preguntamos todos los ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?).
Autoimagen en las diferentes áreas componen el currículum	De todas las asignaturas, ¿cuál crees que se te da mejor?, ¿En qué materia destacas?, ¿Por qué? ¿En qué asignatura crees que no vales?, ¿Cuál consideras que no se te da bien?, ¿Por qué? En las otras asignaturas, ¿cómo te ves?, ¿Por qué?

Tabla 10. Elementos y preguntas a explorar correspondientes a la dimensión:

Atribuciones de éxitos y fracasos académicos

Dimensión a explorar	Preguntas
Factores a los que atribuye sus éxitos y/o fracasos, y condiciones de los mismos.	¿Crees que eres un buen estudiante o no? ¿A qué se debe que tú seas así? (¿Qué quiere decir eso? ¿Por qué piensas eso?). ¿Cuántos aprobados y suspensos crees que vas a tener en este primer trimestre? ¿Qué materias crees que vas a aprobar y cuáles no? ¿A qué crees que se pueden deber esos resultados? ¿Tú crees que puedes hacer algo para cambiar eso? Por ejemplo, ¿Tú crees que puedes hacer algo para aprobar las matemáticas?

Tabla 11. Elementos y preguntas a explorar correspondientes a la dimensión: Imagen sobre cómo son percibidos por otros como estudiantes

Dimensión a explorar	Preguntas
Imagen que tiene el alumno o alumna sobre cómo lo ven sus profesores/as	Si yo voy ahora a tu clase y le pregunto a tus profesores: “Dime dos cosas de _____ como estudiante”, ¿qué crees tú que me dirían de ti?
Imagen que tiene el alumno o alumna sobre cómo lo ven sus compañeros	Si yo voy ahora a tu clase, y si en lugar de preguntarle a tus profesores, le pregunto a tus compañeros: “Dime dos cosas de _____ como estudiante”, ¿qué crees tú que me dirían de ti?
Imagen que tiene el alumno o alumna sobre cómo lo ven sus padres/madres	Si yo voy ahora a tu casa y le pregunto a tus padres: “Dime dos cosas de tu hijo/a _____ como estudiante”, ¿qué dos cosas crees tú que me dirían de ti?

Tabla 12. Elementos y preguntas a explorar correspondientes a la dimensión: Percepción de la experiencia de Aprendizaje Cooperativo

Elementos a explorar	Preguntas
Identificación de situaciones valoradas como positivas y negativas.	Dime una cosa muy buena que te haya pasado cuando has trabajado en grupos (por qué crees que eso es bueno, cómo lo viviste, qué sentiste, qué pensaste, etc.). Dime una cosa mala que te haya pasado cuando has trabajado en grupos cooperativos (por qué crees que eso es malo, cómo lo viviste, qué sentiste, qué pensaste, etc.).
Exploración de la influencia del AC en su desempeño como estudiante	¿Consideráis que aquellas actividades que habéis hecho en grupo de forma cooperativa en el aula os han ayudado a mejorar como estudiante? ¿Por qué? ¿En qué sí y en qué no?

5.2.1 Entrevista 1

Después del pilotaje realizado con 7 alumnos y alumnas, se reformularon algunas de las preguntas originalmente propuestas. Además, se añadieron matices y mejoras, quedando la entrevista formuladas según se observa a continuación. En la Figura 11 se

presenta una imagen del guion del entrevistador que utilizamos en la aplicación de la entrevista 1.

ANEXO 5.1: ENTREVISTA 1

Me gustaría saber cómo te ves como estudiante.

- 1) Ahora vamos a pensar en nuestros compañeros y compañeras de clase, vamos a traer a nuestra memoria aquellos compañeros o compañeras que pensamos que son buenos estudiantes, sin decir sus nombres, sólo pensamos en ellos, en lo que hacen, en lo que dicen. Ahora teniendo en cuenta esa imagen, me vais a decir por qué los consideramos buenos estudiantes. ¿Qué dos cosas destacaríamos de él/ella para considerarlo buen estudiante?
- 2) Y si tuviéramos que pensar en malos estudiantes, qué consideramos caracterizaría a un mal estudiante, que hace para ser considerado mal estudiante o mala estudiante.
- 3) Ya hemos visto cómo es un buen estudiante y un mal estudiante ejemplos de los nombres mencionados, ahora quiero saber cómo se ven cada uno de vosotros como estudiantes. ¿Cómo son como estudiantes? ¿Cómo te ves tú.....?. Nos vamos a escuchar respetando la opinión del otro, pues se trata de que cada uno exprese cómo se ve a sí mismo, no hay respuesta buena ni mala, lo que yo quiero saber es realmente cómo nos vemos cada uno de nosotros. *Luego, cuando describen si son bueno o malos estudiantes, y eso os gusta o no, cómo te sientes.*

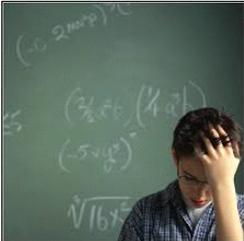





Figura 11. Imagen de la primera página del guion del entrevistador en entrevista 1

El primer grupo de preguntas se encuentran bajo la frase introductoria: “Me gustaría saber cómo te ves como estudiante”. Las preguntas 1 y 2 pretenden ayudar al alumnado a acercarse de una forma no personal a su idea de buen o mal estudiante, para luego personalizarla en sí mismos en la pregunta 3. Como se puede observar, en letra azul se tiene un texto auxiliar que permite al entrevistador dirigir la discusión.

El guion del entrevistador contenía también las imágenes de apoyo que se usaron en el momento de formular las preguntas. Éstas se presentaron en cartulinas de 5,25 x 7,4

cm. La intención de dichas imágenes ha sido promover en el alumnado la expresión de sus ideas. En la Figura 12 observamos la segunda página del guion del entrevistador.

<p>4) Ahora quiero que cada uno me cuente alguna experiencia, anécdota o recuerdo positivo que os haya ocurrido durante el curso pasado. <i>(¿Por qué, cómo, cuándo...?). Venga vamos a pensar, quién empieza. Cómo te sientes tú.</i></p> <p>5) Ahora quiero que cada uno de vosotros me cuente alguna experiencia, anécdota o recuerdo más bien negativo, desagradable, que les haya ocurrido durante el curso pasado. <i>(¿Por qué, cómo, cuándo...).</i></p> <p>6) Ahora vamos a pensar en las diferentes asignaturas que tuvimos el curso pasado, mates, lengua, cono, música, etc. yo voy a colocar estas imágenes en la mesa, observarlas bien, cada una de ella representan las asignaturas que llevaron el año pasado, ahora les voy a pedir que cojan aquellas que cada uno de vosotros destacáis, que consideran que se les da muy bien. <i>Cada uno a uno nos va a mostrar las tarjetas seleccionadas y nos va a decir porqué considera que destaca, por qué cree que se le da bien esta materia.</i></p>		
		
		
<p>7) Ahora las volvemos a poner en la mesa, y vamos a pensar en aquellas en las que no servimos, aquellas que pensamos que somos malos, que nos se nos da bien. <i>Las cogemos, y comentamos ¿por qué?</i></p>		

Figura 12. Imagen de la segunda página del guion del entrevistador en entrevista 1

Las preguntas 4 y 5 están dirigidas a indagar sobre sus recuerdos en relación con experiencias positivas y negativas vividas como estudiantes, o que ellos asocian a su identidad de aprendiz. Nos parecía importante conocerlas y profundizar en lo que les hacía sentir.

Las pregunta 6 y 7 se apoyaron con imágenes gráficas que representaban las diferentes áreas curriculares que trabajaron en el curso anterior (6º de Educación Primaria). Dado que en la muestra se encontraban algunos repetidores de 1º de la ESO se usaron imágenes generales que se asociaban a áreas de primaria, pero generalizables para

las áreas de la ESO de ciencias naturales y ciencias sociales. Se fabricaron 4 tarjetas de cartulina de 3,7 x 2,25 de cada área, de tal manera que cada alumno o alumna tenía la libertad de coger cualquiera. El tener que elegir, les ayudaba a pensar las razones y motivos para luego expresarlos.

Ahora me gustaría conocer cómo veis cada uno de vosotros vuestros éxitos y fracasos

8) ¿Cómo os fue el curso pasado? , Alumno A, cómo te fue a ti, ¿por qué crees que te fue así?
 9) ¿Cómo crees que te irá este curso? ¿Crees que aprobarás todas? O te quedarán alguna. ¿Por qué piensas esos?
 10) ¿Cuántos aprobados y suspensos crees que vas a tener en este primer trimestre? ¿Qué asignaturas crees que vas a aprobar, y cuáles no? ¿A qué crees que se pueden deber esos resultados? ¿Tú crees que puedes hacer algo para cambiar eso? [Por ejemplo ¿Tú crees que puedes hacer algo para aprobar las matemáticas...?](#)

Me gustaría conocer cómo creéis cada uno de vosotros que os ven los demás como estudiante

11) Si yo voy ahora a tu clase y le pregunto a tus profesores: "dime dos cosas de _____ como estudiante", ¿qué crees tú que me dirían de ti?, ...Y ¿Eso qué te hace sentir?



Figura 13. Imagen de la tercera página del guion del entrevistador en entrevista 1

Como podemos observar en la Figura 13, que corresponde a la imagen de la tercera página del guion del entrevistador, el segundo bloque de preguntas se introdujo con la frase “Ahora me gustaría conocer cómo veis cada uno de vosotros vuestros éxitos y fracasos”. Las preguntas 8, 9 y 10 pretendían recoger información sobre las atribuciones que ellos hacen sobre sus éxitos y sus fracasos, tanto en las experiencias anteriores como en su proyección hacia el futuro.

El tercer bloque de preguntas se presentó con la frase “Me gustaría conocer cómo creéis cada uno de vosotros que os ven los demás, cómo estudiantes”. Las preguntas 11, 12 y 13 estaban dirigidas a conocer las ideas que los sujetos participantes tienen de cómo las personas con las que comparten su proceso de aprendizaje los ven en su papel de estudiantes y qué sentimientos surgen de esa imagen. Estas preguntas también se acompañaron con imágenes en cartulina de 5,25 x 3,7 cm que permitieron centrar la atención y se fueron presentando conforme se iban formulando las preguntas. La Figura 14 nos muestra la última página del guion del entrevistador con éstas preguntas.

12) Si yo voy ahora a tu clase y si en lugar de preguntarle a tus profesores, le pregunto a tus compañeros: “dime dos cosas de _____ como estudiante”, ¿qué crees tú que me dirían de ti? ¿Y eso cómo te hace sentir? (te gusta, no te gusta)



13) Si yo voy ahora a tu casa y le pregunto a tus padres: “dime dos cosas de tu hijo/a _____ como estudiante”, ¿qué dos cosas crees tú que me dirían de ti? ¿Y eso cómo te hace sentir? (te gusta, no te gusta)



Figura 14. Imagen de la cuarta página del guion del entrevistador en entrevista 1

5.2.2 Entrevista 2

El instrumento de la segunda entrevista se elaboró sobre la base de la primera, realizando algunas modificaciones para adaptarla a ese momento, en el que el alumnado ya había pasado por la experiencia de actividades cooperativas en el curso anterior.

En esta ocasión prescindimos de las dos primeras preguntas formuladas al alumnado en la Entrevista 1, relacionadas con su definición de buen estudiante y de mal estudiante, ya que consideramos que no era necesario volver a insistir en esos aspectos más generales, dada la extensión más larga de esta entrevista, sino centrarnos en su auto percepción.

Básicamente consistía en volver a preguntar las mismas cuestiones que en la Entrevista 1, pero buscando constatar si había existido algún cambio o evolución en su descripción de sí mismos como aprendices. La entrevistadora siempre formuló las preguntas insistiendo en la idea de si había cambiado algo desde la última vez que se habían visto y habían hablado de esos temas. La intención era recoger opiniones y reflexiones del alumnado sobre si ellos habían cambiado como aprendices, o si se percibían de una forma nueva o diferente. En el anexo 1 se puede observar un cuadro comparativo con los cambios realizados en el guión de la Entrevista 2.

Añadimos un último apartado dónde se formulaban algunas cuestiones específicas sobre la valoración que ellos hacen de su experiencia en actividades de Aprendizaje Cooperativo, y si éstas les habían ayudado o no como estudiantes. Para ello, presentamos las preguntas con la frase “En el curso de 1º de la ESO vosotros habéis realizado muchas actividades en grupos cooperativos. Me gustaría saber cómo valoráis esas experiencias”.

Además de las preguntas previstas, formulamos algunos supuestos que favorecieran la discusión y los comentarios de los participantes. En la Figura 15 se recoge la imagen del guion utilizado en la Entrevista 2.

- En otro cole, he conversado con algunos niños y niñas, y me han dicho que desde que trabajan en grupos cooperativos aprueban más asignaturas. Pero otra chica me ha dicho que sigue teniendo los mismo suspensos y que lo de trabajar en grupos no ha hecho que cambie nada. ¿A vosotros os ha pasado algo de esto?
- Hay un chico que me dijo que desde que trabajaba en grupos se distraía más y sacaba peores notas. ¿A vosotros os ha pasado algo de esto?
- Y otras chica me dijo que no le gustaban las matemáticas pero que desde que trabajan en grupo se le dan mucho mejor y le han empezado a gustar y todo. ¿A vosotros os ha pasado algo de esto?
- También me han dicho un grupo de alumnos que aunque no sacan mejores notas, ellos se dan cuenta de que han entendido mejor lo que dan en la asignatura. ¿A vosotros os ha pasado algo de esto? ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido más o has aprendido menos?
- También ha habido algunos chicos que me comentaron que no han mejorado en las asignaturas, pero sí que han aprendido a llevarse mejor con quien antes no se llevaban bien y se sienten más cómodos en clase, ¿A vosotros os pasa esto?, ¿en qué lo notáis?

Figura 15. Página del guion en la Entrevista 2, referente a los supuestos planteados.

En el caso de las asignaturas también utilizamos como material de apoyo imágenes, pero en esta ocasión empleamos las imágenes en miniatura de las portadas de aquellos libros utilizados en 1º de la ESO, con la idea de evocar sus recuerdos y fomentar las interacciones (Anexo 2).

5.3 Procedimiento

A continuación describiremos los pasos seguidos en el desarrollo de la investigación, desde la fase de pilotaje, la recogida de información, y la fase de sistematización y análisis de las mismas.

5.3.1 Fase de pilotaje de la entrevista

En un primer momento se planteó la posibilidad de llevar a cabo entrevistas personales de forma individual. Para ello se procedió a un periodo de pilotaje de la misma, en el que entrevistamos a 6 alumnas y 1 alumno de 1º de ESO del IES Leonardo D'Vinci, ubicado en Palmete, una zona de parecidas características al centro educativo de nuestra investigación; igualmente se entrevistó a 2 alumnas y 2 alumnos de 6º de primaria del centro a investigar.

Este proceso de pilotaje nos permitió llevar a cabo algunos cambios en la formulación de las preguntas planteadas, clarificando términos, y adecuando el vocabulario al de nuestros individuos participantes.

La grabación se llevó a cabo utilizando un programa de ordenador llamado "Sound Power". Comprobamos, sin embargo, que utilizar el ordenador como herramienta de grabación interfiere en la relación que se quiere establecer con los participantes, ya que resulta incómodo, por lo que se optó por utilizar una grabadora más pequeña y que constituyese una distracción menor.

Por último, y más importante, constatamos que las entrevistas individuales resultaban muy pobres en contenido: el alumnado se cohibía frente al entrevistador, las respuestas eran muy escuetas, generales y poco expresivas, y se hacía necesario una intervención constante del entrevistador para continuar el diálogo.

A la luz de esta primera aplicación, vimos la necesidad de reformular la estrategia y optar por plantear una entrevista grupal mediante la técnica de "Grupos Focales", convencidas de que esta técnica favorece un ambiente de mayor seguridad al no ejercer

una presión directa sobre el entrevistado para responder cada una de las preguntas, creándose así la posibilidad de una mayor espontaneidad en las respuestas y, como consecuencia de esto y de la interacción grupal, de una participación más extensa y fluida. La flexibilidad que ofrece un ambiente grupal permite al entrevistador explorar los diferentes temas a medida que se van dando las intervenciones de uno y de otros, de tal forma que se obtiene más información en el tiempo establecido para la entrevista, a diferencia de las entrevistas individuales que según la experiencia en el pilotaje se hacían largas y monótonas. Sin duda las interacciones que se dan en este tipo de técnica favorecen un campo más amplio de información porque permiten generar nuevas ideas o conexiones en base a los comentarios de los diferentes participantes, profundizando más en los temas planteados. Si bien podría darse cierta tendencia por parte de los participantes a estar de acuerdo o coincidir con los demás integrantes del grupo, en lugar de expresar su propia opinión, es función del entrevistador, evitar estas situaciones a través de su actitud, gestos y preguntas.

En el diseño y aplicación de esta técnica se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

5.3.1.1. Tamaño de los grupos

Generalmente en la literatura revisada se habla de grupos de 5 o 6 integrantes como mínimo y unos 10 como máximo. Sin embargo, hemos optado por grupos focales de 4 participantes, ya que consideramos que este número garantiza un nivel de diálogo y

discusión suficiente para producir la información grupal necesaria. En esta decisión se ha tomado en cuenta que el tiempo destinado a la entrevista no debe exceder de 1 hora, dado que se trata de participantes muy jóvenes y cuyo nivel de atención es bajo, y una entrevista de mayor extensión no sería pertinente.

5.3.1.2. Número de grupos

Todo el alumnado de 1º de ESO perteneciente al centro (1ºA y 1º B) fue clasificado, distribuido y entrevistado, como se ha descrito en un apartado anterior. Esto dio lugar a un total de 9 grupos. De acuerdo con el criterio, utilizado tanto en la Entrevista 1 como en la Entrevista 2, de seleccionar aquellos grupos que pudieran presentar mayor estabilidad, del total se eligieron 7 grupos para la muestra definitiva.

5.3.1.3. Características de los participantes y de los grupos

Se optó, también, porque la composición fuera heterogénea, tanto en sexo como en nivel de desempeño académico de acuerdo este último con la valoración del profesorado. Consideramos que esto ofrecería mayor pluralidad en las opiniones, los juicios, las actitudes, las experiencias, etc.

5.3.1.4. Implicación del entrevistador o entrevistadora

A diferencia de las entrevistas personales, el grado de directividad en los grupos focales está estrechamente relacionado con el tipo de conducción y de desarrollo de la conversación. Por este motivo, se vio necesario que la entrevistadora contase con un guion previsto que contemplara no sólo las preguntas establecidas, sino también una

pautas que, en caso necesario, permitiesen dirigir los turnos de los participantes, y evitar los posibles desordenes e interacciones múltiples y caóticas que suelen presentarse en este tipo de entrevistas.

5.3.2. Fase de recogida de información

Las entrevistas de los grupos focales se llevaron a cabo en un aula cedida por el colegio exclusivamente para este fin. Dicha aula se encontraba aislada del pabellón donde se desarrollaba el resto de las clases. Se ubicó al alumnado en una mesa central creando un clima distendido y coloquial.

Las entrevistas a los grupos focales se aplicaron durante el horario escolar, y en coordinación con el profesorado del curso. Descartamos la primera (08:00 a 09.00) y última hora (13:30 – 14:30) para garantizar la atención y la disposición de los mismos para la entrevista.

Dado que se aplicaría en horario escolar, la entrevista al grupo focal debía ajustarse a una hora de duración, que correspondía a la hora lectiva que nos ofrecían el profesor o profesora de la asignatura en la que se ausentaba el grupo.

Las entrevistas se grabaron utilizando una grabadora de voz USB de pequeño tamaño colocada en el centro de la mesa, que permitió una grabación nítida de las conversaciones. Además, era lo suficientemente pequeña y de aspecto neutro para no distraer la atención de los participantes. Se descartó la grabación de vídeo desde un

primer momento porque inhibe significativamente la participación espontánea de los participantes.

Todas las entrevistas empezaban con una presentación de cada miembro del grupo con el fin de que se pudieran identificar las voces en la transcripción de las mismas. Se explicitó al inicio de cada una de ellas que era un espacio en el que se podía hablar y expresar con libertad lo que cada uno pensaba, que no existían respuestas ni buenas ni malas, y que todas eran válidas porque de lo que se trataba era de conocer lo que ellos/ellas pensaban y opinaban. Se insistió en la idea de que todos podían hablar, respetando lo que decían los compañeros y compañeras, y siendo capaz de escuchar también la opinión de los miembros del grupo.

Las entrevistas se aplicaron con el mismo grupo clase en dos momentos diferentes: inicio del primer curso e inicio del segundo curso de la ESO, desde el quince de octubre al quince de noviembre. En el caso de la Entrevista 1, el alumnado ya estaba ubicado en la nueva etapa, pero en un periodo de reconocimiento de los cambios que la ESO suponía. Igualmente ocurrió con la Entrevista 2; en el mes de octubre era previsible que los participantes tuvieran todavía recuerdos recientes de su paso por el primer año de enseñanza secundaria. En la Tabla 13, se indica el cronograma de aplicación de las entrevistas.

Tabla 13. Cronograma de aplicación del instrumento

Entrevista 1	Entrevista 2
Octubre - Noviembre 2013	Octubre - Noviembre 2014
Alumnado en 1º de ESO	Alumnado en 2º de ESO

Para la aplicación de la Entrevista 2 nos encontramos con una dificultad no prevista. Regularmente los grupos-clases se mantienen iguales de 1ro a 2do de la ESO, sin embargo, en esta ocasión, el equipo docente, valorando el alto número de alumnos y alumnas absentistas y la descompensación de los grupos-clases en cuanto a la cantidad del alumnado, y a su nivel de desempeño académico, decidió hacer nuevos grupos de clases realizando varios cambios que afectaron a la composición de nuestros grupos de investigación, esto dificultó la conciliación de los horarios y la disposición de los participantes en los grupos focales según como estaba previsto en la investigación. Dado que nuestro compromiso con el centro educativo fue no interferir en las actividades escolares tales como evaluaciones, clases de áreas instrumentales u otra actividad que requiriera la presencia del alumnado en el aula, tuvimos que emplear más días de los previstos en los focus groups, así como variar los momentos de la aplicación.

5.3.3 Fase de sistematización y análisis de las entrevistas

5.3.3.1. Sobre la transcripción del material recogido

En el presente estudio las grabaciones de los grupos focales constituyen los datos básicos de la investigación, por lo tanto, la transcripción exhaustiva de las interacciones es fundamental, ya que debe representar el material grabado de forma escrita señalando detalles de la interacción que tal vez se pueden escapar a un oyente común.

Por este motivo las entrevistas fueron transcritas por completo de acuerdo con el sistema de notación adaptado por Cubero et. Al. (2008) del sistema desarrollado por

Jefferson (Athinson y Heritage, 1984; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) (ver Anexo 3). Este sistema está diseñado para obtener la máxima información sobre la forma en la que se produce el discurso en tiempo real, cómo la intervención de un hablante se ve influida por la interacción con los demás hablantes y la importancia de los aspectos no verbales. Incluye claves referidas a los cambios de entonación, volumen, pausas, velocidad, énfasis, etc. Una de las características más interesantes es que permite recoger los solapamientos de turno, es decir, lo que dos participantes están diciendo simultáneamente y en qué momento se superpone el habla de uno sobre el habla del otro. Así también incluye claves para indicar las partes que intencionalmente no se transcriben o las partes de la transcripción que no son audibles. A tal sistema se añadieron algunas claves con relación a la codificación de los nombres que aparecían en la entrevista y al acortamiento de palabras; además, se utilizaron tres puntos suspensivos para indicar enunciados incompletos.

Todas las grabaciones han sido transcritas en Microsoft Office Excel 2007, ya que facilita la transcripción y la posterior organización de las categorías. Cada turno de intervención fue codificado indicando “A” o “B” si pertenece a la entrevista antes o después de participar en las experiencias de aprendizaje cooperativo, seguida de la numeración correspondiente al grupo entrevistado, y un número de tres dígitos de acuerdo con el orden del turno dentro del texto. Por ejemplo, A3002, identifica el segundo turno de intervención del grupo tres en la Entrevista 1.

5.3.3.2. *Sobre el análisis de los datos*

Siguiendo las fases establecidas para un Análisis de Contenido, una vez definido el objetivo y aplicadas las entrevistas, se plantea la fase de análisis de las conversaciones e interacciones que se dan en el grupo. Podemos indicar tres momentos de este proceso:

- Identificación de unidades de análisis y codificación
- Categorización
- Revisión del sistema de categorización

Para el análisis de las transcripciones se utilizaron las tablas dinámicas en Excel Microsoft Office Excel 2007, lo que nos permitió la visualización de la información codificada, favoreciendo el análisis de las intervenciones agrupadas según las categorías surgidas.

Una vez presentada la estrategia metodológica pasamos a describir los resultados encontrados.

6. Resultados de la investigación

En este capítulo se presentan los resultados correspondientes a la elaboración del sistema de categorías, los perfiles asociados a las dimensiones y los resultados del análisis de la Entrevistas 1 y 2.

6.1. Dimensiones y preguntas de análisis

Los análisis han comprendido la identificación y categorización de la concepción que tienen los participantes sobre los siguientes elementos, en relación con las dimensiones sobre las que se elaboró el instrumento de análisis.

Un buen o un mal aprendiz, teniendo como referencia a los iguales.

¿Qué categorías usa para describir a un buen estudiante?

¿Qué categorías usa para describir a un mal estudiante?

Los aspectos que forman parte de su propia identidad de aprendiz, en referencia a su autoconcepto académico.

¿Qué categorías usa para describirse como buen estudiante?

¿Qué categorías usa para describirse como un mal estudiante?

¿Qué categorías usa para describirse como un estudiante regular?

Aspectos que más valora en el contexto escolar, y que pueden resultar motivantes en el trabajo académico.

¿Qué categorías usa para describir sus experiencias positivas como estudiante?

¿Qué categorías usa para describir sus experiencias negativas como estudiante?

Cuáles son y en qué medida se modifican los patrones atribucionales: locus de control, estabilidad y controlabilidad.

¿Qué categorías utiliza para atribuir sus logros en las diferentes materias?

¿Qué categorías utiliza para atribuir sus fracasos en las diferentes materias?

La imagen que considera que tienen el profesorado, los compañeros/compañeras y las familias de ellos como aprendices.

¿Qué categorías usa para describir lo que considera que sus profesores piensan de ellos como estudiantes?

¿Qué categorías usa para describir lo que considera que sus compañeros/as piensan de ellos como estudiantes?

¿Qué categorías usa para describir lo que considera que sus familias piensan de ellos como estudiantes?

En la Entrevista 2 se insistió en la identificación y categorización de la valoración que el alumnado de CEAC manifestaba con relación a la experiencia de aprendizaje cooperativo:

Percepción que tienen los alumnos y las alumnas de la experiencia de aprendizaje cooperativo, si ésta les ha ayudado a mejorar como estudiante o no y en qué aspectos ha ocurrido esto.

¿Qué categorías usa para describir si el aprendizaje cooperativo le ha ayudado a mejorar como estudiante?

¿Qué categorías usa para describir si el aprendizaje cooperativo no le ha ayudado a mejorar como estudiante?

Por último, en la Entrevista 2 se profundizó en todos los aspectos que tenían que ver con los cambios que podían haberse producido tras la participación en la experiencia CEAC

Percepción de cambio tras la intervención CEAC.

¿Qué categorías usa para describir, en su caso, el cambio de sí mismo como aprendiz de un curso a otro?

¿Qué categorías usa para describir, en su caso, el cambio de la percepción sobre la imagen que el profesorado tiene de él o ella?

¿Qué categorías usa para describir, en su caso, el cambio de la percepción sobre la imagen que sus compañeros y compañeras tienen de él o ella?

¿Qué categorías usa para describir, en su caso, el cambio de la percepción sobre la imagen que la familia tiene de él o ella?

6.2. Sistema de categorías

En este apartado se describen la identificación de las unidades de significado, el proceso de categorización y codificación, así como la revisión del sistema de categorías.

6.2.1. Identificación de unidades de significado y codificación

Cada intervención se fragmenta en unidades de significado. Se trata de identificar las secciones más pequeñas de las intervenciones que contienen una idea o un tema y que puede o no coincidir con la unidad sintáctica. Éstas constituyen las unidades base para ser codificadas. Por lo general, un turno de intervención contiene más de una unidad de significado. En nuestro caso, en un archivo Excel se fueron insertando para cada intervención tantas filas como fueron necesarias en función de las unidades de significado identificadas en cada turno. Este análisis llevó a la identificación de 7.111 unidades de significado, de las cuales 4.719 pertenecen a la Entrevista 1 y 2.492 a la Entrevista 2.

Partiendo de estas unidades de significado, se construyó un sistema de categorías para el análisis de las mismas. El proceso de definir las categorías es un proceso cíclico, que supone llevar a cabo varias revisiones de las mismas, y reagrupación incluso en la fase de análisis, es así que durante esta fase se llevaron a cabo varios cambios, los cuales permitieron codificar mejor las intervenciones de los estudiantes.

Dicho sistema de categorías fue elaborado por cuatro observadores utilizando las transcripciones de cuatro grupos focales y una vez terminado se aplicó a la muestra en su conjunto. Para este proceso de elaboración del sistema de categorías no existe un criterio

exclusivo de clasificación, ya que se puede utilizar una palabra clave, un mensaje, un nombre, etc., para asignar las unidades de significado a unas determinadas categorías. El objetivo preciso es el de codificar las significaciones de las intervenciones de los participantes de acuerdo con los criterios marcados por el objetivos de análisis.

En nuestro caso la codificación se realizó tomando como base las preguntas formuladas en la entrevista. Cada pregunta se identificó como una dimensión, de tal forma que la numeración de las categorías y sub-categorías fueran fácilmente identificables. Por ejemplo, 1.2.3 corresponde a: la dimensión 1 *Concepción de buen estudiante*; la categoría 2 *Comportamientos prosociales*; y la sub-categoría 3 *Divertido/simpática*.

La agrupación de las diferentes unidades de significado por categorías y sub-categorías se realizó utilizando las tablas dinámicas de Excel, de manera que nos permitiera revisarlas, y poder definir las categorías incorporando parte del lenguaje y expresiones dichas por los participantes.

El manual de codificación de las categorías se muestra en el anexo 4. En él se presentan cada una de las categorías y sub-categorías correspondientes, junto a su descripción y a una selección de extractos de la entrevista en los que se han identificado unidades de significado correspondientes a estas categorías. La nomenclatura de las categorías trata de ser representativa de la perspectiva de los participantes. Un mismo extracto puede contener unidades de significado que pertenecen a distintas categorías. Los extractos han sido adaptados para proporcionar la máxima comprensión en el mínimo

espacio. Esto implica que se utilice la clave ‘[...]’ para señalar información que aunque transcrita en el en los datos originales, es omitida porque no aporta información relevante para el lector, pero que se ha considerado importante en el análisis para la comprensión de la interacción. También se utiliza la clave ‘[texto]’ con información añadida en los datos originales. Esta información facilita la comprensión de forma concisa evitando incluir fragmentos más extensos donde se incluyan los antecedentes contextuales del discurso que explique las referencias o alusiones.

6.2.2. Fase de categorización

La categorización consiste en clasificar los elementos de un conjunto de datos a partir de ciertos criterios previamente definidos. No es una tarea mecánica, ya que los términos pueden no hacer referencia a los significados que a primera vista expresan o manifiestan, sino estar fuertemente matizados por el contexto. Por este motivo la tarea de categorizar ha supuesto un proceso de ida y vuelta entre las intervenciones concretas y el contexto de la entrevista general, así como entre teoría y datos (Evertson & Green, 1986; Gerbic & Stacey, 2005).

En un primer momento se clasificaron y organizaron las unidades de significado correspondientes a la Entrevista 1. A partir de esa primera propuesta de clasificación y agrupación, se elaboró un manual de codificación en el que se especificaron los criterios operacionales para la aplicación de las distintas categorías. Durante el proceso las

categorías fueron sufriendo una constante reestructuración, en la medida que se fue revisando el texto completo y asignando las unidades de significado a las categorías.

Para la categorización de las unidades de significado correspondientes a la Entrevista 2 se utilizó el sistema de categorías elaborado para la Entrevista 1. Dicho sistema fue modificado cuando aparecieron sub-categorías nuevas relativas a preguntas que ya se encontraban en la Entrevista 1 y categorías nuevas que se referían a las nuevas preguntas que se incorporaron en la Entrevista 2. Para ello se puso especial cuidado en detectar si había cambios en alguna de las variables y si éstos estaban o no relacionados con la experiencia de actividades de aprendizaje cooperativo.

6.2.3. Fiabilidad del sistema de categorías

Posteriormente a la categorización de las unidades de significado, tanto en la Entrevista 1 como en la Entrevista 2 se llevó cabo el cálculo de la fiabilidad. Para ello, dos observadores diferentes a la autora codificaron el 20% de las unidades de significado (elegidas al azar), correspondiente a tres entrevistas focales en la Entrevista 1 (momento de elaboración del primer sistema de categorías). Se obtuvo un índice de fiabilidad Kappa de 0,914, con un intervalo de confianza del 95%, por lo que el nivel de acuerdo entre observadores fue muy alto (Cohen, 1960). Para la categorización final de aquellas unidades de significado en las que se encontraron discrepancias, éstas fueron resueltas por un tercer juez después del cálculo de fiabilidad.

Para la fiabilidad del sistema de categorías aplicado a la Entrevista 1 se contó con la colaboración de dos alumnas y un alumno del Grado de Psicología, los cuales

estuvieron dispuestos a realizar su TFG a partir de las entrevistas facilitadas. En el caso de la Entrevista 2 se contó con la ayuda de una becaria de colaboración.

6.3. Elaboración de Perfiles

Si bien no es nuestra intención establecer estadísticas de categorías o códigos, sí hemos considerado importante contar con datos de frecuencia y porcentajes para priorizar algunos aspectos sobre otros, y así poder elaborar los perfiles de cada una de las dimensiones reconocidas analizando los resultados desde aquellas categorías más repetidas en cada pregunta, tomando en cuenta las relaciones entre códigos y el sentido de las intervenciones, igualmente se ha tenido en cuenta aquellos que significados que están menos presente en el discurso de los participantes e incluso que están ausentes.

Para la elaboración de los perfiles se utilizaron las frecuencias obtenidas a través de la aplicación de una tabla dinámica de Excel en la que se contabilizaba la presencia de cada una de los códigos relacionados con cada categoría, por grupo entrevistado. Los datos que se tomarán en cuenta para la elaboración de los perfiles:

- Porcentaje de unidades de significado que cada categoría adquiere en relación con el número total de unidades de significado obtenidas en dicha pregunta.
- Porcentaje de unidades de significado que adquiere cada código dentro de la categoría donde está asignado.
- Porcentaje de grupos que enuncian un código o categoría.

Se comparan las categorías obtenidas en la primera entrevista con las obtenidas en las segundas entrevistas, tanto a nivel de porcentajes, como a nivel de unidades de significado formulada, dado que el objetivo de la investigación es describir y explorar.

De esta manera podemos tener información tanto de las categorías más mencionadas en cada grupo, como de la importancia de dicha categoría para la muestra en general porque analizamos cuántos grupos habían coincidido en mencionarla.

Estos datos, confrontados con las propias unidades de significado, incluso con las intervenciones de las que derivan, nos ayudaron a poder redactar los perfiles con mayor detalle e información.

Estos perfiles están definidos independientemente para cada una de las aplicaciones de entrevistas, es decir hemos definido unos perfiles de las primeras entrevistas y unos perfiles de las segunda entrevista por cada grupo entrevistado, de manera que hemos comparado las categorías por cada grupo reconociendo cambios en su manera de definirse como aprendices.

6.4. Resultados del análisis de la Entrevista 1

La presentación de los resultados del análisis se organiza de acuerdo con las dimensiones de exploración establecidas (Tabla 5).

6.4.1. Percepción de sí mismo como estudiante

6.4.1.1. Concepción de un buen estudiante

Para ayudar a evocar ideas, y al mismo tiempo obtener un punto de referencia de partida, se pidió a los participantes que pensarán en dos compañeros o compañeras que valoraran como buenos estudiantes, y después de unos minutos, se les indicó que expresaran las razones por las cuales habían pensado en ellos.

Las categorías temáticas encontradas sobre aquellos rasgos que destacarían de un buen estudiante son: 1.1 *Buen comportamiento en la clase*; 1.2 *Comportamientos prosociales*; 1.3 *Disposición para la tarea académica*; 1.4 *Resultados académicos adecuados*; 1.5 *Capacidad*. En la Tabla 14 presentamos las frecuencias y los porcentajes de aparición de las unidades de significado clasificadas por categorías y sub-categorías.

Tabla 14. Frecuencias y porcentajes de la Concepción de un buen estudiante. Entrevista 1

Categorías y sub-categorías	1A	2A	3A	5A	6A	8A	9A	Total	% U.S.	% Grupos
01 Concepción de un buen estudiante	33	7	24	19	27	17	22	149	100%	100%
1.1 Buen comportamiento en la clase		1	4		3			8	5%	43%
1.1.1 Estar en silencio		1	1		1			3	38%	43%
1.1.2 Se comporta bien			3		2			5	63%	29%
1.2 Comportamiento prosociales	2		7	4	10	1	4	28	19%	86%
1.2.1 Buen amigo/comparte			3			1	2	6	21%	43%
1.2.2 Te ayudan/trabaja conmigo			1	1	6			8	29%	43%
1.2.3 Divertido/simpático	2							2	7%	14%
1.2.4 Es bueno					1			1	4%	14%
1.2.5 Respeto al profesorado			3	3			2	8	29%	43%
1.2.6 No pelea/ni insulta					3			3	11%	14%
1.3 Disposición para la tarea académica	15	5	11	12	13	13	17	86	58%	100%
1.3.1 Aprender					1			1	1%	14%
1.3.2 Asiste a clase			1				1	2	2%	29%
1.3.3 Atiende	1	1	1	2	5	2	1	13	15%	100%
1.3.4 Buen estudiante/estudia	9	2	4	3	2	6	2	28	33%	100%
1.3.5 Hace deberes	3	1	3	2	2	2	5	18	21%	100%
1.3.7 Pone interés	1	1		3		2	1	8	9%	71%

1.3.7 Se esfuerzan						2	2	2%	14%	
1.3.8 Trabaja en casa			1	1		2	4	5%	43%	
1.3.9 Trabaja en clase	1			1	3	1	1	7	8%	71%
1.3.10 Sabe el contenido			1			2	3	3%	29%	
1.4 Resultados académicos adecuados	6	1	1		1	3	1	13	9%	86%
1.4.1 Aprueba exámenes	3		1		1	2		7	54%	57%
1.4.2 Buenas notas	1	1				1	1	4	31%	57%
1.4.3 Pocas malas notas	2							2	15%	14%
1.5 Capacidad	8		1	1				10	7%	43%
1.5.1 Listo/inteligente	8		1	1				10	100%	43%
1.6 Otros	2			2				4	3%	29%
1.6.1 Juega bien fútbol	1							1	25%	14%
1.6.2 Sacarse una carrera	1							1	25%	14%
1.6.3 Pocos buenos estudiantes				2				2	50%	14%

Dentro de estas cinco categorías, la *disposición para la tarea académica* (cat.1.3) cuenta con una frecuencia de aparición del 100% de los grupos. Para los entrevistados, un buen estudiante es fundamentalmente el que estudia, el que hace los deberes y atiende en clase. El 33% de las unidades de significado clasificadas en esta categoría se refieren al hecho en sí de *estudiar*, el 21% *hacer los deberes* y el 15% a *prestar atención*. Dentro de esta categoría también se describen aspectos importantes de un buen estudiante, tales como el hecho de *aprender*, el *esfuerzo*, la *responsabilidad con los materiales* y el *conocer el contenido*, pero no adquieren relevancia en la discusión del grupo, pasan desapercibidos con una sola intervención y solo son mencionados en uno de los grupos.

La segunda categoría a la que hace referencia el 86% de los grupos es aquella que refiere a los *comportamientos prosociales* (Cat.1.2), la cual alude a conductas positivas hacia los demás. Dentro de esta categoría se agrupan diferentes valores entre los que destacan *ayudar a los compañeros* y *respetar al profesorado*. Aunque es la segunda

categoría más mencionada en términos de frecuencia, dentro de la misma existe mucha diversidad de unidades de significado.

La categoría 1.4 *Resultados académicos adecuados* está presente en el 86% de los grupos. Esta categoría no aparece, por tanto, en un único grupo. Sin embargo, en términos de frecuencia de aparición de unas unidades de significado determinadas, esta categoría aparece un 9% en relación con las demás. Podemos inferir que los resultados académicos en términos de *calificaciones* no es un aspecto relevante que caracterice al buen estudiante en la interacción discursiva de los grupos. Las intervenciones denotan que ponen un mayor énfasis en el hecho de *aprobar los exámenes*, que en *conseguir buenas notas*, cómo observamos en el Extracto 1.

Extracto 1¹

1A029 MAO: ... lo aprobaba todo (.) o suspendía alguno, pero uno.

1A096 [---]:

3A046 SAO: Hacer bien los exámenes, ¿no? (breve risa)

6A104 RAO: [texto], se dedica a estudiar a hacer exámenes...

8A017 SAA: Po' porque estudian ¿no? y aprueban

Además, observamos que para algunos de los participantes, ser buen estudiante no necesariamente implica *aprobar todos los exámenes* o las asignaturas. Se admite la

¹ Se ha denominado extracto a una selección de turnos de las transcripciones. En ocasiones se trata de fragmentos compuestos por turnos consecutivos; en otras ocasiones se corresponden con una compilación de ejemplos tomados turno a turno de las intervenciones, sin que sean consecutivos o muestren una secuencia de interacciones. Los extractos tienen esta doble naturaleza en función de los fines a los que sirven y de aquello que se pretende ilustrar. Ese hecho se hace evidente en los códigos que preceden e identifican a los turnos en el conjunto global de las transcripciones: en ocasiones son consecutivos y en otras no, dependiendo de qué tipo de extracto se trate.

posibilidad de poder suspender algún examen, como se refleja en el Extracto 2, en el que Iso duda frente a la afirmación de que un buen estudiante no puede sacar malas notas, y tanto Mao como Esa afirman que una o dos malas notas sí se pueden aceptar.

Extracto 2

IA085 M: *Entonces un estudiante no puede sacarse malas notas?*

IA086 ISO: *No:: SI;*

IA087 MAO: *Pero muy poca, una o dos, ya está*

IA088 ESA: *Claro, muy pocas*

Por último, es relevante observar que elementos como la inteligencia o “*ser listo*” (1.5 *Capacidad*), como una característica propia del buen estudiante, han sido expresados sólo por 3 de los 7 grupos (43% de los grupos), y sólo en uno de ellos se presenta en repetidas ocasiones; en los otros dos tienen una única unidad de significado asignada.

6.4.1.2. *Concepción de un mal estudiante*

Las categorías temáticas que sirven para definir lo que los participantes expresan sobre un mal estudiante son las siguientes: 2.1 *Mal comportamiento en clase*; 2.2 *Malos comportamientos prosociales*; 2.3 *No tener disposición para la tarea académica*; 2.4 *Resultados académicos inadecuados*; 2.5 *Los/las participantes se refieren a un gran número de compañeros/as que son malos estudiantes*. En Tabla 15 se presentan las frecuencias y los porcentajes de las unidades de significado clasificadas en las categorías y sub-categorías.

El 100% de los grupos hacen referencia a que un mal estudiante es aquel que *no tiene disposición para la tarea académica* (cat.2.3). Dentro de esta categoría, para el 86%

de los grupos el *no hacer los deberes* es un elemento relevante. El *no hacer nada o no trabajar en clase, no estudiar y no atender* son aspectos a los que el 57% de los grupos se ha referido.

La segunda categoría indicada, *malos comportamientos prosociales (cat.2.2)*, es compartida por 6 de los 7 grupos que conforman la muestra, y en ella describen actitudes negativas que han demostrado aquellos compañeros o compañeras en los que han pensado. Dentro de esta categoría, la sub-categoría 2.2.5 *No hace caso o no obedecer/ falta el respeto al profesorado*, está presente en el 71% de los grupos. Esto significa que para ellos el hecho de ofender al profesor o profesora, o no obedecerle, significa ser mal estudiante; lo mismo sucede con la sub-categoría 2.2.6 *pelea/insulta*, que se identifica en el 86% de los grupos. En el Extracto 3 se observa en el diálogo cómo hacen referencia a todos estos aspectos incluidos en estas dos categorías.

Extracto 3

9A027 ADRO: *Mira. Los malos estudiantes son los que no hacen los deberes, no estudian, los días de control traen malas notas. Eh:: le contesta a la profesora, que tira que::: que interrumpe en clase=*

9A028 ANO: *=que se cree muy chulo=*

9A029 ADRO: *=y corre por la clase=*

9A030 LIA: *=que no respeta a la profesora=*

9A031 ADRO: *=que:: que insulta a los compañeros, que=*

9A032 LIA: *=que viene cuando tiene ganas.*

9A033 ADRO: *Viene cuando le da la gana o viene tarde (Risas). Uhm, ¿qué más? Po' =*

El diálogo recogido en el extracto anterior, ilustra el hecho de que la idea que ellos tienen sobre un mal estudiante está relacionada no sólo con las actitudes y comportamientos vinculados a lo académico, sino también con la forma de proceder que

tienen estos compañeros con los demás alumnos/as del aula. De igual forma se valora el respeto al profesorado, dado que se resalta tanto en el momento de definir a un buen estudiante, como cuando definen a un mal estudiante.

Es también relevante observar que la categoría 1.5 *Capacidad*, que estuvo presente cuando hicieron referencia a rasgos de un “Buen Estudiante”, no cuenta con unidades de significado de ningún grupo. En esta misma línea, encontramos que las unidades de significado que refieren a la categoría 2.4 *Resultados académicos inadecuados* suponen el 29%. Encontramos una única unidad de significado que hace referencia a “*malas notas*”; el resto de intervenciones se refiere a “*no aprobar exámenes*” o “*aprobar por suerte*”. Como ya sucedía en la dimensión anterior de buen estudiante, encontramos que los participantes no se refieren a los resultados como algo tan fundamental en la definición de lo que es un buen o mal estudiante.

Tabla 15. Frecuencias de la concepción de un mal estudiante. Entrevista 1

Categorías y sub-categorías	1 A	2 A	3 A	5 A	6 A	8 A	9 A	Tota 1	% U.S.	% Grupos
02 Mal estudiante	19	13	21	23	24	4	21	125	100%	100%
2.1 Mal comportamiento en clase	3	1	5	1	8	1	4	23	18%	100%
2.1.1 Chillan en clase			1					1	4%	14%
2.1.2 Hacía chuletas	1							1	4%	14%
2.1.3 La lía en clase			2	1	4	1		8	35%	57%
2.1.4 Lo echan de clase		1						1	4%	14%
2.1.5 Se comporta mal	2		2		4		4	12	52%	57%
2.2 Malos comportamientos prosociales	2	6	10	16	6		4	44	35%	86%
2.2.1 Abusa			1					1	2%	14%
2.2.2 Se deja llevar por otros				10				10	23%	14%
2.2.3 Cafre:fuma porro				2				2	5%	14%
2.2.4 Miente para encubrirse		2						2	5%	14%
2.2.5 No obedecer/ falta el respeto al profesorado		4	6	4	2		3	19	43%	71%
2.2.6 Pelea/insulta	2		3		4		1	10	23%	57%
2.3 No tiene disposición para la tarea académica	8	6	6	5	5	3	12	45	36%	100%

2.3.1 Habla en clase			1		1	2%	14%
2.3.2 No asiste a clases	4	2			2	8	18% 43%
2.3.3 No atiende	1		2	1	2	6	13% 57%
2.3.4 No estudia	6		1	1	1	9	20% 57%
2.3.5 No hace deberes	2	1	2	3	1	1	10 22% 86%
2.3.6 No hace nada/No trabaja			2	1	1	3	7 16% 57%
2.3.7 No trabaja en casa			1		3	4	9% 29%
2.4 Resultados académicos inadecuados	4				1	5	4% 29%
2.4.1 Aprueba de suerte	1					1	20% 14%
2.4.2 No aprueba exámenes	3					3	60% 14%
2.4.3 Saca malas notas					1	1	20% 14%
2.5 Refieren a un gran número de compañeros que son malos estudiantes.	1		1	5		7	6% 43%
2.5.1 Dos malos estudiantes				1		1	14% 14%
2.5.2 Muchos malos estudiantes				4		4	57% 14%
2.5.3 La mitad de la clase no estudia	1					1	14% 14%
2.5.4 Expresión utilizada			1			1	14% 14%
2.6 Otros	1					1	1% 14%
2.6.1 Sólo pendiente del fútbol	1					1	100% 14%

Es evidente que los participantes perciben que tienen más compañeros malos estudiantes que buenos. Esto se plasma, entre otros aspectos, en que cuando se les preguntó por los malos estudiantes les resultó fácil pensar en varios ejemplos, mientras que necesitaron más tiempo para nombrar a los buenos estudiantes, tal como observamos en las interacciones del grupo 6 en el Extracto 4, cuando al pensar en los malos estudiantes, piensan en varios y los numeran.

Extracto 4

6A065 M: *Y ahora vamos a pensar en aquellos compañeros que a nuestro juicio nos parecen que no son buenos estudiantes*

6A066 MJO: *Yo tengo muchos*

6A067 ALA: *YO YA*

6A068 RAO: *PUAF yo tengo dos*

6A069 M: *A ver, ALA, venga*

6A070 ALA: *Yo tres. Una nunca hace los deberes, nunca ha estudiado, nunca hace los deberes. Otra, tampoco. Y otra tampoco...*

6A071 [---]: [---]

6A072 MJO: *Yo tengo... Uno, dos, tres (enumera con los dedos)*

6A073 M: *Te van a faltar dedos de las manos*

6A074 MJO: *Hay más de diez*

Comparando y sintetizando ambas dimensiones, podríamos visualizar en la Tabla 16 la idea que los participantes expresan en relación con los dos conceptos, recogiendo aquellos aspectos más relevantes encontrados en el análisis de los datos. Observamos en las definiciones de los participantes una ausencia de aspectos como la capacidad, la responsabilidad, el aprendizaje, el esfuerzo.

Tabla 16. Categoría que más destacan en la concepción de un buen y mal estudiante

Buen estudiante	Mal estudiante
Es el que estudia, hace los deberes y atiende en clase.	Es el que no hace deberes, no estudia, no trabaja y no atiende.
Es buen amigo, ayuda a los demás y respeta al profesorado	No hace caso, no obedece y falta el respeto al profesorado; además, insulta y pelea con los compañeros.

6.4.1.3. *Concepción de sí mismo/a como estudiante en la Entrevista 1*

Una vez definido por parte de los participantes los rasgos de un “*buen estudiante*” y de un “*mal estudiante*”, los grupos focales discutieron sobre cómo se veían ellos mismos como estudiantes. Al implicarse en esta pregunta, los participantes respondieron identificándose como buen estudiante, mal estudiante, y estudiante regular (ni bien, ni mal). Esto nos ha llevado a establecer 3 categorías: “*percepción positiva de sí mismo como estudiante*”, “*percepción negativa de sí mismo como estudiante*” y “*percepción de*

sí mismo como regular estudiante”. De esta manera podemos señalar que sólo el 35% de las unidades de significado reconocidas expresan una percepción positiva como estudiantes. Del 65% restante, el 41% hacen referencia a una percepción negativa y el 24% indican aspectos que los definen como alumnos “regulares”, en sus propios términos, esto es, alumnos en los que se combinan visiones parciales positivas y negativas en cuanto a su percepción como estudiantes. En la Tabla 17, se pueden observar las frecuencias y porcentajes de estas tres categorías obtenidas.

Tabla 17. Frecuencias y porcentajes de las categorías sobre la percepción de sí mismo como estudiante

Categorías y sub-categorías	1A	2A	3A	5A	6A	8A	9A	Total	% U.S.	% Grupos
03A Percepción positiva de sí mismo como estudiante	14	9	16	13	18	7	27	104	35%	100%
03B Percepción negativa de sí mismo como estudiante	25	4	10	14	26	23	30	132	44%	100%
03C Percepción de sí mismo como regular estudiante	8	3	10	10	6	2	23	62	21%	100%
	47	16	36	37	50	32	80	298	100%	

A continuación se analizan los resultados obtenidos en cada una de estas tres categorías a las que hemos identificado como 3a, 3b, 3c. Igualmente, queremos precisar que estas categorías han reunido un elevado número de unidades de significado, por lo que hemos definido, a su vez, nuevas sub-categorías con sus correspondientes valores.

6.3.1.3.a. Categoría 3a: Percepción positiva de sí mismo como estudiante.

(Entrevista 1)

Las sub-categorías que recogen la percepción de sí mismos como buenos estudiantes son: 3a.1 *Buen estudiante porque me porto bien en clase*; 3a.2 *Buen*

estudiante porque estudio; 3a.3. Buen estudiante porque quiero (expresión de expectativas de futuro); 3a.4. Buen estudiante en función de las conductas prosociales; 3a.5. Buen estudiante relacionado con la propia capacidad; 3a.6. Buen estudiante relacionado con las calificaciones obtenidas. En la Tabla 18 se presentan las frecuencias y porcentajes de las sub-categorías que vamos describir.

Tabla 18. Frecuencias y porcentajes de la percepción positiva de sí mismo como estudiante. Entrevista 1

Categorías y sub-categorías	1 A	2 A	3 A	5 A	6 A	8 A	9 A	Tot al	% U.S.	% Grupos
03A Percepción positiva de sí mismo como estudiante	1	9	6	3	8	7	7	104	35%	100%
3a.1 Buen estudiante porque me porto bien en clase					1			1	1%	14%
3a.1.1 Hablamos flojitos sin interrumpir					1			1	100%	14%
3a.2 Buen estudiante porque estudio	4	5	2	5	6	6	3	61	59%	100%
3a.2.1 Buen estudiante				1		4		5	8%	29%
3a.2.2 Atiendo				1	1			2	3%	29%
3a.2.3 Trabajador/lo hacia todo			1			1		2	3%	29%
3a.2.4 Estudio	2				9		3	14	23%	43%
3a.2.5 Hago los deberes	2	4	1	2	4	1	3	17	28%	100%
3a.2.6 Hago resúmenes					2			2	3%	14%
3a.2.7 Me esfuerzo/quiero aprender		1					3	4	7%	29%
3a.2.8 Bien			7	1			4	12	20%	43%
3a.2.9 Me gusta el cole			3					3	5%	14%
3a.3 Buen estudiante porque quiero.... Expresión de expectativas de futuro	2	3	2	8			0	25	24%	71%
3a.3.1 Expectativas de futuro: sacándome la carrera/un buen trabajo	2	3		8			0	23	92%	57%
3a.3.2 Expectativas de futuro: vender en el mercado			2					2	8%	14%
3a.4 Buen estudiante en función de las conductas prosociales					1	1	2	4	4%	43%
3a.4.1 Presto mis cosas							2	2	50%	14%
3a.4.2 Ayudo a los demás/trabajo con otros					1			1	25%	14%
3a.4.3 Busco ayuda						1		1	25%	14%
3a.5 Buen estudiante relacionado con la propia capacidad			2					2	2%	14%
3a.5.1 Soy listo			1					1	50%	14%
3a.5.2 Orgulloso de mí/ mayor madurez			1					1	50%	14%

3a.6 Buen estudiante relacionado con las calificaciones obtenidas	8	1	2	11	11%	43%
3a.6.1 Buenas notas	1	1	2	4	36%	43%
3a.6.2 Aprobar algunos exámenes	1			1	9%	14%
3a.6.3 Importancia de las notas	6			6	55%	14%

De estas seis sub-categorías, el 100% de los grupos coinciden en indicar que se consideran buenos estudiantes porque estudian. Dentro de esta sub-categoría, nuevamente adquiere mayor relevancia el hecho de “*hacer los deberes*”, ya que se señala en todos los grupos. A continuación en el Extracto 5 se presentan algunas intervenciones relacionadas con esta categoría.

Extracto 5

5A157 M: ¿Y en qué consiste ser buen estudiante? ¿Por qué? ¿Por qué eres tú un buen estudiante? ¿Qué haces?

5A158 DAO: Porque siempre hago los deberes, presto atención=

La segunda sub-categoría, soy buen estudiante porque quiero (cat.3a.3), se encuentra en 4 de los 7 grupos focales, y expresa una clara relación entre el ser buen estudiante y la importancia que puede tener este hecho para el futuro. Frente a la pregunta “¿Cómo te ves tú como estudiante?”, algunos participantes respondieron “Sacándome la carrera”, es decir, sí aparecen en sus intervenciones expectativas de sí mismos sobre su futuro académico o profesional. En el Extracto 6 vemos como Mao responde de forma inmediata indicando su deseo de estudiar una carrera, al mismo tiempo que otro compañero superpone su intervención en ese turno expresando igualmente su deseo de querer ser policía.

Extracto 6

IA075 M: *Pensad cada uno de vosotros cómo os veis como estudiantes. Cómo os veis. Yo os voy a poner aquí unas imágenes, de unos niños que están estudiando, que a lo mejor nos inspiran un poquito. A ver Marcos, tú como te ves como estudiante.*

IA076 MAO: *Yo (.) como estudiante: (.) pues sacándome la carrera ¿no?, una carrera de: (.) profesor [por ejemplo]*

IA077 [---]: *[Yo quiero ser policía]*

Es relevante constatar que el aspecto vinculado a la capacidad como una propiedad que se refiere a algo personal e intrínseco, sólo se expresa por uno de los participantes. No se muestra, al menos en nuestros datos, como un elemento frecuente al que acudan los alumnos para definirse a sí mismos como buenos estudiantes.

6.3.1.3.b. *Categoría 3b: Percepción negativa de sí mismo como estudiante.*

(Entrevista 1)

Las sub-categorías que se han podido identificar cuando los participantes se refieren a ellos mismos como malos estudiantes, son: 3b.1. *Mal estudiante a causa de la dinámica de clase o del colegio*; 3b.2 *Mal estudiante por las calificaciones obtenidas*; 3b.3. *Mal estudiante a causa de la actitud de los maestros u otros*; 3b.4. *Mal estudiante por el clima de aula y las situaciones disruptivas*; 3b.5. *Mal estudiante por su propia manera de ser o proceder*. En Tabla 19 presentamos las frecuencias y porcentajes de esta categoría.

Tabla 19. Frecuencias y porcentajes de la percepción negativa de sí mismo como estudiante. Entrevista 1

Categorías y sub-categorías	1	2	3	5	6	8	9	Tota	%	%
	A	A	A	A	A	A	A	l	U.S.	Grupos
03B Percepción negativa de sí mismo como estudiante	25	4	10	14	26	23	30	132	44%	100%

3b.1 A causa de la dinámica de clase o del colegio	9	1	5	3	8	4	30	23%	86%	
3b.1.1 Asistir muy temprano					2		2	7%	14%	
3b.1.2 Clases aburridas	2	1		3	2	2	10	33%	71%	
3b.1.3 Los deberes me agobian						2	2	7%	14%	
3b.1.4 Mucho tiempo sentado					1		1	3%	14%	
3b.1.5 No me gusta el colegio			5		3		8	27%	29%	
3b.1.6 No me gusta hacer deberes	7						7	23%	14%	
3b.2 Por las calificaciones obtenidas	5					3	8	6%	29%	
3b.2.1 Controles difíciles	1						1	13%	14%	
3b.2.2 Sacar malas notas	4					3	7	88%	29%	
3b.3 A causa de la actitud de los maestros u otros	2			3	1	1	10	17	13%	71%
3b.3.1 Maestros				3		1	9	13	76%	43%
3b.3.2 Maestros te ponen nervioso	2				1		1	4	24%	43%
3b.4 Clima de aula y las situaciones disruptivas					8			8	6%	14%
3b.4.1 La clase una tontería la lían					4			4	50%	14%
3b.4.2 La liaban					4			4	50%	14%
3b.5 Por su propia manera de ser o proceder	9	3	5	7	14	14	8	60	45%	100%
3b.5.1 Emparanoio: descontrol/no controlo nervios					3	1	2	6	10%	43%
3b.5.2 Me amargo				1	1		2	4	7%	43%
3b.5.3 Mal estudiante	2		1		1	4		8	13%	57%
3b.5.4 No atiendo/me distraigo						1	1	2	3%	29%
3b.5.5 No estudio	2	1	1		2		1	7	12%	71%
3b.5.6 No estudio: no quiero/no me gusta	3	1	2	3	2	6		17	28%	86%
3b.5.7 No estudio: no sé					3	1		4	7%	29%
3b.5.8 No hago deberes/no hago nada	2	1	1		2	1	2	9	15%	86%
3b.5.9 Siempre expulsada				3				3	5%	14%
3b.6 Sentimiento de necesidad de cambio				1	3		5	9	7%	43%
3b.6.1 Me arrepiento							4	4	44%	14%
3b.6.2 Intento corregirme				1				1	11%	14%
3b.6.3 Me siento mal							1	1	11%	14%
3b.6.4 Expresiones utilizadas					3			3	33%	14%

Dentro de esta categoría, dos son las sub-categorías que se pueden destacar, las sub-categorías 3b.5 y 3b.1. La primera es la 3b.5. *Mal estudiante por su propia manera de ser o proceder*, ya que supone el 57% del total de las unidades de significado.

Igualmente el 100% de los grupos mencionan aspectos relacionados con su propia forma de proceder y actuar frente al estudio. Los argumentos de mayor peso dentro de esta sub-

categoría son los que hacen referencia a no querer estudiar, a que no les gusta el estudio y por eso no son buenos estudiantes. Nuevamente la subcategoría “*no hago los deberes*”, aparece en el 100% de los grupos. En el Extracto 7, se pueden observar algunos comentarios de los participantes que grafican lo comentado.

Extracto 7

3A104 ROA: *Porque no quiero hacer na’.*

5A132 NOA: *Cuando hay una asignatura que me gusta, porque sino la tengo que liar, porque no me gusta*

6A124 MJO: *[Estu]diar y hacer los deberes yo más bien poquito*

8A076 SAA: *Porque no me gusta*

6A156 RAO: *Lo único que he hecho que creo que es estudiar es repasar las tablas (3) Yastá.*

2A056 JAO: *Por yo que sé, algunas veces no traigo los deberes hechos, no sé porqué, no lo hago, porque no hay ganas, y yo qué sé.*

3A115 SAO: *Y no hay ganas de hacer los deberes, también. °Puede ser°*

La segunda subcategoría de mayor peso es la 3b.1. *Mal estudiante a causa de la dinámica de clase o del colegio*, ya que aparece en el 86% de los grupos y tiene el 29% de las unidades de significado de esta categoría sub-dimensión. Como motivo que provoca que sean malos estudiantes, se argumenta sobre el hecho de que las clases son aburridas, y en muchas intervenciones se denota que eso es causa de conductas disruptivas dentro de clase.

6.3.1.3.c. *Categoría 3c: Percepción de sí mismo como regular estudiante.*

(Entrevista 1)

Las sub-categorías que se han identificado cuando los participantes se refieren a ellos mismos como estudiantes “regulares” son: 3c.1. *Ser buen o mal estudiante depende*

de la propia voluntad; 3c.2. Se considera a sí mismo un estudiante regular, pero se expresa el deseo de hacerlo bien; 3c.3. Se considera a sí mismo un estudiante regular porque no cumple las exigencias académicas como debería hacerlo; 3c.4. Se define como estudiante regular; 3c.5. Estudiante regular, porque depende de la dinámica de clase. En la Tabla 20 presentamos las frecuencias y porcentajes correspondiente.

Los participantes cuando se definen como un estudiante *regular*, lo hacen porque se atribuyen a sí mismos la falta de constancia en los estudios (*estudio nada, estudio poco, estudio a veces*), o porque no realizan las tareas académicas adecuadamente. Manifiestan que inician bien la tarea, pero la terminan mal y eso les impide posicionarse en los extremos. No se describen como malos estudiantes, porque ellos estudian o al menos lo intentan, pero no son buenos estudiantes porque no lo hacen persistentemente.

Otro de los conceptos que utilizan cuando se definen como un estudiante “regular”, es el de “normal”, que muestra que hacen algunas de las cosas que ellos valoran propias de un buen estudiante, pero tal vez no lo hacen tan bien. En el Extracto 8 Vio define lo que para él es *normal* cuando responde a la pregunta que se le formula.

Extracto 8

3A094 M: *¿Normal? ¿A qué nos referimos con normal?*

3A095 VIO: *No me porto bien ni na' maestra pero: tampoco estudio mucho. Hago los deberes y eso.*

Tabla 20. Frecuencias y porcentajes de la percepción de sí mismo como regular estudiante. Entrevista 1

Categorías y sub-categorías	1	2	3	5	6	8	9	Tota	%	%
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------	---	---

	A	A	A	A	A	A	A	1	U.S.	Grupos	
03C Percepción de sí mismo como regular estudiante	8	3	10	10	6	2	23	62	21%	100%	
3c.1. Ser buen o mal estudiante depende de la propia voluntad	1			5	1		2	9	15%	57%	
3c.1.1 Cuando quiero lo hago/depende de mí/yo misma				5	1		2	8	89%	43%	
3c.1.2 Si me pongo a estudiar destacaría	1							1	11%	14%	
3c.2. Se considera a sí mismo un estudiante regular, pero expresa el deseo de hacerlo bien				4	1		4	9	15%	43%	
3c.2.1 Deseo de sacar bien el curso					1		4	5	56%	29%	
3c.2.2 Deseo de sacar bien el curso, pero no sé cómo				4				4	44%	14%	
3c.3. Se considera un estudiante regular porque no cumple las exigencias académicas como debería hacerlo.	4		3		1		3	11	18%	57%	
3c.3.1 Empecé bien pero luego...							2	2	18%	14%	
3c.3.2 Estudio a veces	3		2					5	45%	29%	
3c.3.3 Estudio nada	1							1	9%	14%	
3c.3.4 Estudio poco							1	1	9%	14%	
3c.3.5 Regular: algunas veces hago las cosas					1			1	9%	14%	
3c.3.6 Mejor que mi hermano			1					1	9%	14%	
3c.4. Se define como estudiante regular	2	2	2				6	12	19%	57%	
3c.4.1 Ni bueno ni malo	1						1	2	17%	29%	
3c.4.2 Ni bueno ni malo tiempo							4	4	33%	14%	
3c.4.3 Normal			2					2	17%	14%	
3c.4.4 Regular	1	2					1	4	33%	43%	
3c.5. Estudiante regular, porque depende de la dinámica de clase							1	4	5	8%	29%
3c.5.1 Según el contenido							4	4	80%	14%	
3c.5.2 Según los maestros						1		1	20%	14%	
3c.6. Expresa duda, actitud de no saber qué decir	1	1	5	1	3	1	4	16	26%	100%	
3c.6.1 Soy contestona		1						1	6%	14%	
3c.6.2 Yo qué sé/duda	1		1	1	2	1	1	7	44%	86%	
3c.6.3 Frente a otras lectura no los textos					1		3	4	25%	29%	
3c.6.4 Me cuesta levantarme			4					4	25%	14%	

Un último punto a destacar es la subcategoría 3c.1. Ser buen o mal estudiante depende de la propia voluntad, ya que en el 57% de los grupos existen unidades de significado que hacen referencia a su voluntad, a que no quieren esforzarse o realizar la

tarea, pero si se lo propusieran, lo conseguirían. En el Extracto 9, observamos algunas de las intervenciones que lo ejemplifica.

Extracto 9

5A126 NOA: *No sé, según el de'so que me dé*

5A134 JAO: *Seño yo, cuando quiero hago deberes*

6A165 LOA: *Yo, puedo ser buena estudiante pero no lo quiero*

9A106 TANA: *[¿No, "ia"?] Yo en verdad si me quiero, si me pongo en verdad. Me lo dicen tos los maestros pero es que, maestra, buf me amargo.*

6.4.1.4. *Experiencias o vivencias positivas como estudiantes. Entrevista 1*

Las preguntas a los participantes sobre experiencias positivas que les hubieran ocurrido como estudiantes, pretendían conocer qué recuerdos o vivencias ligadas al contexto académico les resultan más atractivas, y qué puede ser significativo para ellos y ellas. Las respuestas expresadas, sin embargo, han estado en su mayoría relacionadas con experiencias desvinculadas del contexto “clase” y se han centrado fundamentalmente en la valoración de la relación con los otros.

Las categorías temáticas reconocidas dentro de esta dimensión son: 4.1

Experiencias relacionadas con los buenos compañeros; 4.2 Actitudes del profesorado

que les resultan positivas; 4.3 Actividades escolares vinculadas con sentimientos

agradables, 4.4 Calificaciones obtenidas, 4.5 No se reconocen experiencias positivas. En

la Tabla 21 se muestran las frecuencias y porcentajes de estas categorías.

Tabla 21. Frecuencias y porcentajes de las experiencias positivas como estudiante.

Entrevista 1

Categorías y sub-categorías	1	2	3	5	6	8	9	Tota	%	%
	A	A	A	A	A	A	A	l	U.S.	Grupos
04 Experiencias positivas como estudiante	26	14	11	21	19	15	30	136	100%	100%

4.1 Experiencias relacionadas con los buenos compañeros	4	1	4	2	1	12	9%	71%		
4.1.1 Buenos compañeros	1		2	1	1	5	42%	57%		
4.1.2 Buenos compañeros: me ayudaban				1		1	8%	14%		
4.1.3 Buenos compañeros: me trataron bien		1				1	8%	14%		
4.1.4 Buenos compañeros: se portaban bien			2			2	17%	14%		
4.1.5 Buenos compañeros: se ríen y juegan conmigo	3					3	25%	14%		
4.2 Actitudes del profesorado que les resultan positivas	2	8	4	4	17	8	13	56	41%	100%
4.2.1 Maestro		1	2	4	12	5		24	43%	71%
4.2.2 Maestros divertidos		3				2		5	9%	29%
4.2.3 Maestros que explican bien/y cosas interesantes	1	1					4	6	11%	43%
4.2.4 Maestro: no manda deberes	1		1					2	4%	29%
4.2.5 Maestros buenos		1	1		5	1		8	14%	57%
4.2.6 Nos ponen películas		2					9	11	20%	29%
4.3 Actividades escolares vinculadas con sentimientos agradables	20	5		16	4	14		59	43%	71%
4.3.1 Actividades extracurriculares: excursiones	8			1		7		16	27%	43%
4.3.2 Fiesta de fin de curso	3	3					5	11	19%	43%
4.3.3 Fiesta de fin de curso: nos juntamos todos		1					2	3	5%	29%
4.3.4 Jugaba al fútbol	1							1	2%	14%
4.3.5 Grupos interactivos: hacíamos juegos	7			12	4			23	39%	43%
4.3.6 Grupos interactivos: te daba premio	1			3				4	7%	29%
4.3.7 Hicimos un comic juntos		1						1	2%	14%
4.4 Calificaciones obtenidas						2	1	3	2%	29%
4.4.1 Aprobaba						2		2	67%	14%
4.4.2 Saqué el curso							1	1	33%	14%
4.5 No se reconocen experiencias positivas			3	1	1	1		6	4%	57%
4.5.1 No hay recuerdos positivos			1	1		1	1	4	67%	57%
4.5.2 No me acuerdo			2					2	33%	14%

El 43% de las unidades de significado hacen referencia a actividades vinculadas a sentimientos agradables de pasarlo bien, de divertirse y de estar con otros. Dentro de

éstas, las excursiones han sido para ellos muy importantes, ya que han supuesto conocer cosas nuevas. En las intervenciones los participantes han manifestado admiración y asombro por lo visto y vivido.

La fiesta de fin de curso, es un evento que se lleva a cabo al finalizar el curso escolar, en el que todas las clases de forma voluntaria tienen que preparar una actuación y presentarla en público. A este acto asisten padres, madres, familiares, antiguos alumnos y alumnas, y cuenta con la implicación de todo el profesorado. Es una actividad que se realiza dentro del colegio, pero fuera del horario escolar, y a la que el alumnado asiste voluntariamente y de forma espontánea. Esta actividad es relevante para 57% de los grupos. Cuando hacen referencia a ella, destacan el hecho de divertirse y de pasarlo bien juntos con otros. En el Extracto 10, correspondiente al grupo 2, constatamos que sus intervenciones se vinculan a aspectos más afectivos: estar juntos y divertirse.

Extracto 10

2A057 M: Ahora, vamos a recordar nuestro año anterior, el curso pasado [texto

2A058 TAA: Fin de curso

2A059 M: ¿por qué?

2A060 TAA: porque nos juntamos todos, los padres, las madres, los maestros, y estamos todos juntos.

2A061 LIA: Yo Cuando llegué nueva, pos' me hicieron mucho (...) en el colegio. A mí me dijeron para el B o la A yo preferí el quien tenga menos gente, porque soy muy vergonzosa y ellos me trataron como su amiga y todo

2A062 M: ¿Y tú?

2A063 JEO: En navidades del año pasado que hicimos una cosa del cómic, y estábamos todos juntos de 5to a 6to, y también cuando terminamos el colegio, cuando veníamos y chillábamos y todo.

2A064 M: Bien, y tú Jao

2A065 JAO: El fin de curso, yo no bailé pero lo pasé muy bien, me fui con mis amigos y todo, y vi a la gente bailando y todo

Otra actividad en la que han participado a la que se observa coinciden tres de los siete grupos focales son los “Grupos Interactivos” (G.I.). Siendo una actividad académica, se trata de una experiencia que les evoca sentimientos y sensaciones agradables. En los grupos en los que se ha hecho referencia a esta actividad, las expresiones que se han utilizado para describirla han sido en todo momento positivas, porque, de acuerdo con los participantes, eran divertidas, lúdicas y se trabajaba con otros. En relación con esta actividad, dada la cantidad de unidades de significado recogidas sobre esta intervención, nos ha parecido interesante categorizarlas independiente para poder indagar en las razones de por qué estas actividades académicas son propuestas como experiencias positivas. Los resultados se encuentran descritos en el extracto 11. En él podemos observar que las intervenciones hacen referencia a aspectos como: 16.1 G. I. se aprende; 16.2 G.I. lúdico, 16.3 G.I. ayuda, 16.4 G.I. recompensa. Si bien se mencionan también algunos episodios relacionados con malos comportamientos, los G.I. no aparecen en la siguiente pregunta sobre las experiencias negativas.

Extracto 11²

5A264 JAO: Sí porque hacemos::: en grupo nos sentamos y nos entendemos más, nos conocemos a los niño::: que no conocemo::: ya está lo hacemos to' en grupo

5A271 DAO: Algunos días y otras veces mate::: había sudoku de cuentas

5A272 JAO: Había bingo, por ejemplo de multiplica:::

² Los nombres del profesorado, así como de las asignaturas, han sido cambiados por otros para respetar el anonimato de estos profesionales de la enseñanza.

5A273 DAO: Sí sí, bingo de multiplicaciones, decía dos por uno, do:: y:: si tenías un dos lo tachabas

5A278 DAO: Porque a lo mejor se te pasa el número y puedes tener bingo

8A157 NEA: No porque hacía juegos, pero de las cosas de asignatura³ y demás

1A171 MAO: Porque nos la pasábamos muy bien, hacíamos un... =

En esta parte de la entrevista, el 71% de los grupos hacen referencia a experiencias positivas vinculadas a recuerdos de maestros y maestras. Para ello aluden a diversos motivos: el 57% de los grupos se refiere maestros buenos, que les ayudan o son pacientes con ellos; el 43% de los grupos describen a maestros que explican bien o que cuentan cosas interesantes, y evocan algunos hechos relacionados con ello; el 29% de los grupos evoca recuerdos relacionados con un profesorado divertido, que pone películas o que en lugar de deberes organiza juegos y respeta los ritmos del alumnado, o bien porque los dejan hacer los deberes en clase.

También encontramos que el 71% de los grupos indican recuerdos vinculados a experiencias con compañeros o compañeras, aunque sólo el 9% de las unidades de significado están dentro de esta categoría. En ella destacan haberse sentido ayudados por los compañeros, que los tratan bien, o que se portan bien con ellos.

Sólo el 29% de los grupos ha mencionado las calificaciones obtenidas, categoría que incluye 3 unidades de significado. Esto nos permite afirmar que aprobar o tener buenas notas no es un aspecto que para ellos sea tan relevante como para formar parte de sus experiencias positivas cuando se pregunta por ellas. En el 57% de los grupos participantes se manifiesta que no se reconocen experiencias positivas. Aunque, de

hecho, en cada grupo sólo hay una unidad de significado relacionada con esta categoría, sí nos parecía interesante tener en cuenta este dato.

6.4.1.5. Experiencias negativas como estudiantes en la Entrevista 1

Las categorías reconocidas en esta dimensión son: 5.1 *Experiencias relacionadas con los malos compañeros*; 5.2 *Actitudes del profesorado en la dinámica de clase que resultan negativas a los participantes*; 5.3 *Experiencias relacionadas con la propia actitud o comportamiento*; 5.4 *Experiencias relacionadas con los castigos inmerecidos recibidos*; 5.5 *Experiencias relacionadas con las calificaciones obtenidas*; 5.6 *No se reconocen experiencias negativas o no saben describirlas*. Las frecuencias y los porcentajes de las diferentes categorías y sub-categorías se presentan en la Tabla 24.

En contraposición con la dimensión anterior sobre experiencias positivas, las categorías que se identifican en las experiencias negativas están vinculadas, fundamentalmente, a las experiencias dentro del contexto escolar. El 27% de las unidades de significado presentes en el 71% de los grupos hacen referencia a actitudes del profesorado en la dinámica de clase que resultan negativas (Cat.5.2). Estas actitudes se centran en la forma de ser del profesorado y no tanto en el trabajo educativo que desempeña. Las unidades de significado señalan gestos o formas de hablar del profesorado hacia el alumnado, acciones como la expulsión del alumnado del aula, castigos y otras formas verbales de dirigirse al alumnado. Sólo encontramos dos intervenciones que pueden vincularse más con la tarea educativa del docente: en una de ellas se manifiesta que el profesorado valora negativamente lo que hace un alumno y otra

intervención hace referencia al contenido irrelevante de la materia que se imparte. En el Extracto 12, observamos algunas de las expresiones que refieren a este punto.

Extracto 12

- 3A355 ROA: *Siempre mandaba actividades y ya está, y a hacerlo y ya está.*
- 4B167 FAUA: *es que el maestro se lo explica todo a todo el mundo <fue los otros días, creo que fue> se lo explica a todo el mundo y le pregunto yo "maestro esto no...no me he enterado todavía ¿me lo puedes explicar bien?"*
- 6A337 LOA: *Y a mi hermana Lira le dijo una vez que le tenía manía*
- 8A209 NEA: *Porque cuando llega mosque'a, se mosquea con nosotros*
- 8A210 JONO: *A lo mejor no haces los deberes y dice "ea ahora te voy a poner un negativo por no hacer los deberes, si no la próxima vez lo que tienes que hacer es estar más atento"*
- 9B113 TANA: *Porque me comía la cabeza, y yo me creía que me tenía manía [...] Y siempre me estaba peleando con ella*
- 9A393 LIDA: *Qué los profesores nos chillaran.*

Otra de las categorías que está presente en el 100% de los grupos es la descripción de castigos recibidos inmerecidamente (cat.5.4), es decir, aquellas sanciones recibidas, pero que a juicio de los participantes eran injustas. Dentro de estos castigos, el 57% de los grupos mencionan los partes de disciplina, que son amonestaciones escritas que el profesor-tutor envía semanalmente a las familias cuando el alumnado realiza algún hecho estipulado como “falta” dentro del plan de convivencia del centro. Igualmente, en el 57% de los grupos se hace referencia a expulsiones de clase sin motivo; en varias de las intervenciones, los participantes aluden a que el contenido de las conversaciones que las motivaron trataba de los deberes o de temas académicos.

Tabla 22. Frecuencias y porcentajes de la Experiencias negativas como estudiantes en la Entrevista 1

Categorías y sub-categorías	1A	2A	3A	5A	6A	8A	9A	Total	% U.S.	% Grupos
-----------------------------	----	----	----	----	----	----	----	-------	--------	----------

05 Experiencias negativas como estudiante	17	15	16	19	28	31	26	152	100%	100%
5.1 Experiencias relacionadas con los malos compañeros	12	2			10	1	7	32	21%	71%
5.1.1 Malos compañeros/no te ayudan	3				5			8	25%	29%
5.1.2 Cotillas					4		1	5	16%	29%
5.1.3 Me apuntan sin motivo	2							2	6%	14%
5.1.4 Se metían conmigo	6					1		7	22%	29%
5.1.5 Se pelean en clase	1				1		4	6	19%	43%
5.1.6 Compañeros chulos		2						2	6%	14%
5.1.7 Travesura de otros/mal clima de clase							2	2	6%	14%
5.2 Actitudes del profesorado en la dinámica de clase que les resultan negativa a los participantes	1		9		9	11	9	39	26%	71%
5.2.1 Profesorado malo	1		3		6	9		19	49%	57%
5.2.3 Te hablan mal/chillan							6	6	15%	14%
5.2.4 Castigan, te echan de clase			4		3	2	2	11	28%	57%
5.2.5 Son muy desaboríos			2					2	5%	14%
5.2.7 Valoran negativo lo que haces							1	1	3%	14%
5.3 Aspectos relacionados con la propia actitud o comportamiento	3	7	3	5	2	5	3	28	18%	100%
5.3.3 Me mosqueaba						1		1	4%	14%
5.3.4 Me portaba mal		3		3				6	21%	29%
5.3.5 Me saltaba las clases		2	3					5	18%	29%
5.3.6 Peleaba	3	1			2			6	21%	43%
5.3.7 Falté el respeto al profe				2			2	4	14%	29%
5.3.8 Hice una cosa mal							1	1	4%	14%
5.3.9 La liaba en clase		1				4		5	18%	29%
5.4 Castigos inmerecidos recibidos	1	3	2	14	7	4	5	36	24%	100%
5.4.1 Te echan de clase sin motivo	1		1		3		3	8	22%	57%
5.4.2 Partes de disciplina				8	3	4	2	17	47%	57%
5.4.3 Me expulsaron de clase				6				6	17%	14%
5.4.4 Me castigaron		3	1		1			5	14%	43%
5.5 En relación a las calificaciones obtenidas						10	1	11	7%	29%
5.5.1 No saqué el curso						3	1	4	36%	29%
5.5.2 Suspensos						7		7	64%	14%
5.6 No reconocen experiencias negativas o no saben describirlas		3	2				1	6	4%	43%
5.6.2 No hay recuerdos negativos		3	2				1	6	100%	43%

En el 100% de los grupos participantes se hace referencia a experiencias negativas relacionadas con la actitud y el comportamiento del alumnado (cat.5.3): el 43% de los grupos describen episodios violentos de peleas entre iguales; el 29% de los grupos

expresan haberse portado mal, saltarse las clases, faltar el respeto al profesorado y liarla en clase.

Es llamativo que las experiencias dentro del contexto escolar no se describen cuando se evocan experiencias positivas. Puede inferirse que las experiencias positivas están más relacionadas con acciones externas o vivencias que no dependen tan directamente de ellos, mientras que las experiencias negativas sí se vinculan más a su propio proceder o forma de estar, es decir, que dependen en cierta medida de ellos.

El 71% de los grupos coincide en describir experiencias negativas, *relacionadas con los malos compañeros*, es decir, episodios violentos en los cuales los compañeros se pelean en clase, son cotillas o se hacen los chulos.

En relación con las calificaciones obtenidas (categoría 5.5), constatamos una vez más que las calificaciones no resultan un aspecto relevante en las experiencias vividas por el alumnado. Sólo aparecen en el 29% de los grupos participantes, aunque esta vez sí hay un mayor número de unidades de significado relacionadas con los suspensos como experiencias negativas.

Por último, en el 43% de las conversaciones en los grupos focales no se reconocen experiencias negativas o no saben explicarlas (categoría 5.6). Las intervenciones igualan a las reflejadas en las experiencias positivas.

A continuación, en la Tabla 23 se comparan aquellas categorías y subcategorías de experiencias positivas y negativas a las cuales ha aludido un mayor número de participantes, como podemos observar, los participantes, para identificar las experiencias

positivas y las negativas han hecho mención al profesorado; se puede constatar que el profesor o profesora es una figura esencial, aunque adquiere valores diferentes según qué alumno o alumna lo describa, es decir, un mismo profesor puede ser muy bueno y positivo para unos participantes, y todo lo contrario para otros.

Tabla 23. Comparación entre las categorías de las experiencias positivas y experiencias negativas como estudiantes en la Entrevista 1

Experiencias Positivas	Experiencias Negativas
<p>Recuerdan positivamente actividades vinculadas a sentimientos agradables como las excursiones, la fiesta de fin de curso y los Grupos Interactivos.</p> <p>Recuerdan las actitudes positivas de algunos maestros.</p>	<p>Castigos relacionados con partes de disciplina y suspensión de clase, que en su mayoría consideran innecesarios.</p> <p>Actitudes negativas de los maestros en las clases, son malos y castigan y te echan de clase.</p> <p>Experiencias relacionadas con los malos compañeros que no ayudan, se meten con ellos y pelean en clase.</p> <p>Malos comportamientos de ellos mismos, la “lían” en clase, pelean y faltan a clase.</p>

6.4.2. Atribuciones de éxitos y fracasos académicos: Locus, controlabilidad y estabilidad. Entrevista 1

6.4.2.1. Factores a los que atribuyen sus éxitos en la Entrevista 1

Para poder conectar con sus percepciones, comenzamos preguntando por las asignaturas en las que ellos/ellas se consideran buenos estudiantes. Esta pregunta se plantea para que los participantes puedan manifestar aspectos a los que atribuyen sus éxitos académicos, pensando en aquellas asignaturas que se les dan bien e indagando en

las razones que ellos consideran que están detrás de esos éxitos. No hemos tomado en cuenta el nombre de las asignaturas mencionadas por parecernos irrelevantes para el estudio; lo importante para el análisis era conocer las razones y argumentos que se formulaban para indicar su valoración frente a las mismas..

Las categorías temáticas encontradas con relación a las asignaturas en las que los participantes destacan son: 6.1 *Capacidad en relación con la asignatura*; 6.2 *Disposición hacia las asignaturas*; 6.3 *Éxito en las asignaturas en su mayoría vinculado a las calificaciones*; 6.4 *Contenido de las asignaturas*; 6.5 *Actitud y comportamiento del profesorado*; 6.6 *Metodología y actividades en clase*; 6.7 *Trabajar con otros*; 6.8 *Comentarios que refieren a la obligación o necesidad de cumplir con la asignatura*; 6.9 *Otros*. Los porcentajes y las frecuencias están descritos a continuación en la Tabla 26

Tabla 24. Frecuencias y porcentajes de las atribuciones de éxito. Entrevista 1

Categorías y sub-categorías	1 A	2 A	3 A	5 A	6 A	8 A	9 A	Tota 1	% U.S.	% Grupos
06 Atribución de éxitos	19	30	38	52	43	42	27	251	100%	100%
6.1 Capacidad en relación con la asignatura	11	12	9	20	8	10	5	75	30%	100%
6.1.1 Sé hacerlo	1					1		2	3%	29%
6.1.2 Se me da bien	3	8	1	4	2		2	20	27%	86%
6.1.3 Se me da bien, pero no me gusta			2					2	3%	14%
6.1.4 Me gusta	6	3	6	15	4	9	2	45	60%	100%
6.1.5 Me gusta estudiarlo	1				1		1	3	4%	43%
6.1.6 Me gustaría aprender		1		1	1			3	4%	43%
6.2 Disposición hacia las asignaturas	1	4	1	2				8	3%	57%
6.2.1 Atiendo en clase		2						2	25%	14%
6.2.3 Pongo interés				1				1	13%	14%
6.2.5 Hago los deberes/las actividades	1	1						2	25%	29%
6.2.6 La estudio más que las demás/la estudio		1	1	1				3	38%	43%
6.3 Éxito en las asignaturas en su mayoría vinculadas a las calificaciones	3		1		1		2	7	3%	57%
6.3.2 Mejoré las notas-					1			1	14%	14%
6.3.3 Notas							1	1	14%	14%

6.3.5 Regular	1	1				1	3	43%	43%	
6.3.6 Saco buenas notas	2						2	29%	14%	
6.4 Contenido de las asignaturas	2	3	16	10	13	1	17	62	25%	100%
6.4.1 Me gusta el contenido	2	1	9	1	4	1	3	21	34%	100%
6.4.2 Me gusta el contenido interesante			1				4	5	8%	29%
6.4.3 Utilidad del contenido			1	9	1		4	15	24%	57%
6.4.4 Me gusta dibujar/pintar		2	2		4		3	11	18%	57%
6.4.5 Me gusta la música			2		3		2	7	11%	43%
6.4.6 Era una sólo asignatura			1					1	2%	14%
6.4.7 Tutoría					1			1	2%	14%
6.4.8 Me gusta leer							1	1	2%	14%
6.5 Actitud y comportamientos positivos del profesorado	1	3	6	5	24		39	16%	71%	
6.5.1 Por el maestro	1	2	6	3	16		28	72%	71%	
6.5.2 Por el maestro: ayuda a aprender					1		1	3%	14%	
6.5.3 Por el maestro: es amable					1		1	3%	14%	
6.5.4 Por el maestro: es divertido		1		1	3		5	13%	43%	
6.5.5 Por el maestro: explica bien					1		1	3%	14%	
6.5.6 Por el maestro: no nos riñe				1	2		3	8%	29%	
6.6 Metodología y actividades en clase	7	5	12	9	4	3	40	16%	86%	
6.6.1 Estudio haciendo deberes			1				1	3%	14%	
6.6.4 Actividades fáciles							1	1	3%	14%
6.6.5 No se hace nada				1			1	3%	14%	
6.6.6 Es divertido		1	3			2	1	7	18%	57%
6.6.7 Nos ponen películas				5		2		7	18%	29%
6.6.8 Es divertido: la liaban		2		5	5		1	13	33%	57%
6.6.9 Te dejan el libro para el examen/nos aprueban		2			3			5	13%	29%
6.6.11 Me relajo/te dejan tiempo libre		2			1			3	8%	29%
6.6.12 Hacíamos juegos			1	1				2	5%	29%
6.7 Trabajar con otros	1			1	1		3	1%	43%	
6.7.1 Estudio con otros					1			1	33%	14%
6.7.2 Me ayuda mi madre						1		1	33%	14%
6.7.3 Pregunto a mis compañeros		1						1	33%	14%
6.8 Comentarios que se refieren a la obligación o necesidad de cumplir con la asignatura			6	2				8	3%	29%
6.8.1 Quiero pasar a la ESO				2				2	25%	14%
6.8.4 No me gusta, pero lo hago			5					5	63%	14%
6.8.5 No lo hago, pero no molesto			1					1	13%	14%
6.9 Otros	1			6	2		9	4%	43%	
6.9.1 Expresiones varias	1			4	1			6	67%	43%
6.9.2 Yo qué sé				2	1			3	33%	29%

Por un lado, hay categorías que se refieren a aspectos más personales como las categorías 6.1, 6.2 y 6.3. En ellas encontramos argumentos como que el alumno o la alumna sabe hacer las actividades relacionadas con la asignatura, se le da bien, o le gusta la asignatura. Igualmente afirman que muestran disposición para las mismas y que sacan buenas notas.

La categoría 6.1, Capacidad en relación con la asignatura, está presente en el 100% de los grupos entrevistados y obtiene el 30% de las unidades de significado de la dimensión. En ella, el 100% de los grupos argumenta que su elección es porque dicha asignatura es la que más le gusta; por otro lado el 86% de los grupos afirma que la asignatura se les da bien.

La categoría 6.2, Disposición hacia las asignaturas, si bien aparece, no contiene un número representativo de unidades de significado. Encontramos sólo una intervención por grupo; no son ideas compartidas o discutidas por el resto de miembros. Sin embargo, en la definición de buen estudiante y en la percepción positiva de sí mismo como estudiante, esta categoría y en especial las tres sub-categorías de atender en clase, escuchar, estudiar y hacer deberes sí fueron consideradas como elementos importantes en las conversaciones de los grupos focales.

En la categoría 6.3, Éxito en las asignaturas en su mayoría vinculado a las calificaciones, ocurre algo similar a lo anterior. Hay ausencia de consenso y discusión. Sólo el 57% de los grupos hace referencia a este punto, y únicamente se asigna a esta

sub-categoría el 3% de las unidades de significado. Relacionar el éxito en las asignaturas con las calificaciones no cobra relevancia en la discusión del grupo.

Por otro lado encontramos las categorías 6.4, 6.5 y 6.6, más relacionadas con aspectos externos vinculados a lo académico. La categoría 6.4, Argumentos relacionados con el contenido de las asignaturas, es señalada por el 100% de los grupos y contiene el 25% de las unidades de significado. Expresa, de acuerdo con la percepción de los participantes, que el contenido de la asignatura tiene un papel importante en el éxito académico, bien porque gusta a los participantes, bien porque resulta sencillo o fácil de aprender. El hecho de que el contenido de la asignatura sea interesante no es relevante para la mayoría de los grupos; sólo ha sido mencionado por el 29% de los grupos.

Además de a los contenidos, los participantes hacen referencia al profesorado, afirmando que gracias a la actitud de algunos profesores/as ellos destacan. Recuérdese que en las experiencias positivas también el profesorado adquiriría relevancia en las intervenciones. En este caso vemos que el 71% de los grupos hace referencia a la *actitud y comportamiento del profesorado* (cat.6.5). Dentro de esta categoría podemos decir que las intervenciones han estado muy personalizadas, dado que el 11% de las unidades de significado de esa dimensión han hecho referencia a profesores concretos. Además de estas intervenciones se pueden observar algunas unidades de significado aisladas que señalan cualidades más afectivas del profesorado -“el profesor es amable”, “no riñe”, “es divertido”- y sólo dos intervenciones relacionadas con la labor más académica -“explica

bien” o “ayuda a aprender” (véase el Extracto 13)-. De acuerdo con los datos, parece que se valora más la relación y el trato, que las destrezas de enseñanza.

Extracto 13

IB118 ISO: '[...] Asignatura 1, porque nos la da Lucas, y Lucas es una persona que sabe explicar bien, y hace las cosas para facilitarnos el aprendizaje. '[...]

8A324 JUO: Y da bien la explicación y te enteras de to'

Por último, encontramos que el 86% de los grupos coinciden en relacionar la Metodología y las actividades en clase con el éxito en determinadas materias, vinculado, sobre todo, a la poca dificultad, a la diversión y al entretenimiento.

La categoría 6.7, *trabajar con otros*, no tienen mucha relevancia para los grupos en términos de las pocas unidades de significado atribuidas a ella. Sólo dos de los grupos, con una unidad de significado asignada a esta categoría para cada uno, hacen referencia a trabajar con otros como un elemento importante para el éxito en la asignatura.

Por último, el 29% de los grupos hace referencia a la obligación o necesidad de cumplir con la asignatura (cat.6.8). Los participantes expresan que destacan en dicha asignatura por obligación, bien porque les mueve el deseo de terminar la ESO, bien porque consideran que es parte de lo que se calificará y tienen que aprobar, a pesar que no tengan un interés especial por dicha área.

6.4.2.2. Factores a los que atribuye sus fracasos en la Entrevista 1

En este caso, la pregunta se formula para que los participantes puedan manifestar aspectos a los que atribuyen sus fracasos académicos, pensando en aquellas asignaturas que no se les da bien o en las que no destacan, indagando en las razones que ellos

consideran causa de sus fracasos. No hemos tomado en cuenta el nombre de las asignaturas mencionadas por parecernos irrelevantes para el estudio. Al igual que sucedía en el apartado anterior, lo importante para el análisis no es saber qué asignaturas les gusta o qué asignaturas no les gusta, sino conocer las razones y argumentos que se formulaban para indicar su valoración frente a las mismas.

Las categorías temáticas que podemos reconocer en esta pregunta son: 7.1 *Percepción negativa que se tiene sobre la asignatura*; 7.2 *Aspectos personales, en cuanto a la disposición hacia las asignaturas*; 7.3 *Malos resultados en las asignaturas*; 7.4 *Contenido difícil de las asignaturas*; 7.5 *Actitud negativa del profesorado*; 7.6 *Metodología inadecuada*; 7.7 *Percepción de que todas las asignaturas se les dan bien*.

La frecuencia y los porcentajes de las categorías y sub-categorías se muestran en la

Tabla 25. Frecuencias y porcentajes de las atribuciones de éxito. Entrevista 1

Categorías y sub-categorías	1 A	2 A	3 A	5 A	6 A	8 A	9 A	Tota l	% U.S.	% Grupos
07 Atribución de fracasos	40	15	15	21	22	31	33	177	100%	100%
7.1 Percepción negativa que tiene sobre la asignatura	11	5	8	8	12	8	2	54	31%	100%
7.1.1 No se me da bien	6	3	1		1	1	1	13	24%	86%
7.1.2 No se me dan bien, pero me gustan					1			1	2%	14%
7.1.3 No me entra en la cabeza		2	1		2	3		8	15%	57%
7.1.4 No me gusta	5		6	8	8	4	1	32	59%	86%
7.2 Aspectos personales en cuanto a la disposición hacia las asignaturas	4	4			2		8	18	10%	57%
7.2.1 Estudié y lo aprobé		2						2	11%	14%
7.2.2 Me canso							1	1	6%	14%
7.2.3 Me emparanoio/me mosqueo					1		4	5	28%	29%
7.2.4 Miedo a sociales		1						1	6%	14%
7.2.5 No echo cuenta/no atiende	3	1						4	22%	29%
7.2.6 No estudio/no trabajo	1						3	4	22%	29%
7.2.7 No me gusta estudiar					1			1	6%	14%
7.3 Malos resultados en las asignaturas	4	1					1	6	3%	43%
7.3.1 El profesor me suspendió							1	1	17%	14%
7.3.2 Suspendo	3	1						4	67%	29%

7.3.3 Notas más o menos	1						1	17%	14%	
7.4 Contenido difícil de las asignaturas	9	4	6	7	4	5	15	50	28%	100%
7.4.1 No me gusta el contenido/			2	1		1		4	8%	43%
7.4.2 Hay que estudiar mucho/		1					1	2	4%	29%
7.4.3 No tiene utilidad del contenido	2		2	5	3	2		14	28%	71%
7.4.4 No sé / contenido complicado	7	3	2	1	1	2	14	30	60%	100%
7.5 Actitud negativa del profesorado	7			3	1	14	5	30	17%	71%
7.5.1 Por el maestro	7			3	1	9	5	25	83%	71%
7.5.2 Por el maestro: exigente						2		2	7%	14%
7.5.5 Por el maestro: saborío						2		2	7%	14%
7.5.6 Maestros que echan de clase						1		1	3%	14%
7.6 Metodología inadecuada	5		1	3		4	2	15	8%	71%
7.6.1 Copiados/mandan muchas tareas	4		1	3		2		10	67%	57%
7.6.2 Exámenes							1	1	7%	14%
7.6.3 La liaba/mal clima que se crea en la clase						1		1	7%	14%
7.6.4 Es aburrido	1					1		2	13%	29%
7.6.5 Es todo el día							1	1	7%	14%
7.7 Percepción de que todas las asignaturas se les da bien		1			3			4	2%	29%
7.7.1 Ninguna		1			2			3	75%	29%
7.7.2 Se me da bien todo					1			1	25%	14%

Al igual que en la dimensión anterior, en la que se preguntó a los participantes por las asignaturas en las que destacan, podemos clasificar las categorías resultantes en dos grupos, unas que aluden a argumentos más personales (cat.7.1, 7.2 y 7.3) y otras que se centran en aspectos vinculados a la propia actividad académica, tales como la dificultad del contenido, la actitud del profesorado y la metodología (cat.7.4, 7.5 y 7,6).

En la categoría 7.1 Percepción negativa que se tiene sobre la asignatura, vemos que el 100% de los grupos coinciden en señalar que aquellas asignaturas en las que no destacan son las que no se les dan bien o que no les gustan. Podemos distinguir dentro de esta categoría un grupo de intervenciones en las que se utilizan frases como “No sirvo para ...”, “No se me entra en la cabeza”, “Se me da mal”, que ponen el énfasis en la poca capacidad de los participantes para desempeñarlas con éxito, y en las que expresan cierto

derrotismo e imposibilidad de afrontarlas. Asimismo, existe otro conjunto de intervenciones del tipo “La odio” ó “No me gusta para nada”, que simplemente expresa que no les gusta, el desagrado por la materia. Como expresivamente manifiesta Nea cuando dice “*No me gusta, no me gusta y no me gusta, a ver cómo te lo explico yo a ti, no me gusta*” (8A388). En el Extracto 14 presentamos algunas de las intervenciones que ejemplifican lo expuesto.

Extracto 14

1A326 MAO: No sirvo para asignatura2, asignatura2 muy complicado ¡tío!, fijate tú, aprobé con un cinco, saqué en lengua, en todo saco un cinco menos en gimnasia que saqué un notable...

1A342 ISO: No se me da bien, no veo yo que es mi fuerte

2A153 TAA: Asignatura1 y asignatura4 porque no se me daba muy bien, no sé, los animales no se me quedaban bien en la cabeza, cuando se explicaba a veces que no lo entendía y no (2) sabía

2A161 JAO: Y asignatura2 porque los números no se me dan bien.

6A471 RAO: Porque sí porque tengo. Porque había veces que no entiendo una cosa y no me entra: Me entra asco

8A377 JONO: En clase de Asignatura2 po' no maestra, que no me entra en la cabeza

8A378 SAA: A mí no me entra en la cabeza Lengua

8A379 JONO: Yo le doy al coco y no me entra y no me entra =

9A306 TANA: E' asignatura6 (.) por qué no me gusta. Bueno, me gusta un poquito, lo que pasa que se me da mu' mal [--].

Sobre la categoría 7.2 Aspectos personales en cuanto a la disposición hacia las asignaturas, si bien en la categoría anterior los participantes atribuían el fracaso en las asignaturas a su disgusto y a su poca capacidad, en esta categoría observamos que el 10% de las unidades de significado se refieren a atribuir el fracaso a su disposición personal hacia las materias. Hay participantes que reconocen que no estudian, que no prestan atención, que se irritan o incluso se amargan, pero esto se relaciona más con una

disposición concreta hacia materias particulares, que a una característica personal de naturaleza estable.

En el Extracto 15 podemos constatar que el término “emparanoia” que usa Tana, o el hecho de percibir que la asignatura le ocasiona una sensación desagradable, además de repetirse de diferente manera en varias intervenciones, es compartida por otra de sus compañeras. Tana reconoce sus carencias y dificultades, y verbaliza que eso la irrita y la enfada.

Extracto 15

9A302 TANA: *Asignatura2, por qué me emparano:io [con tantos números].*

9A303 M: *[¿Por qué te emparano:ias?] ¿Mucho número?*

9A304 TANA: *Pff, me amargo. Y eso es lo que peor me va.*

9A305 LIDA: *A mí también.*

9A306 TANA: *Y asignatura6(.) por qué no me gusta. Bueno, me gusta un poquito, lo que pasa que se me da mu' mal [--].*

9A307 M: *[Pero, ¿por qué?] ¿Por qué dices que se te da mal?*

9A308 TANA: *Por qué yo sé escribirlo pero pronunciarlo no sé. Lo digo de otra manera.*

9A309 LIDA: *Y yo lo digo, yo sé pronunciarlo y no sé escribirlo.*

9A310 TANA: *Y me inrrito, maestra, me inrrito.*

9A311 M: *Muy bien.*

9A312 LIDA: *[Igual que yo].*

9A313 ANO: *[Ahora yo], maestra. A mí no me gusta Asignatura9 por qué hay que dibujar mucho y después me duele la mano:, tela, tela, y me he jodido ya. [--]. De dibujar tanto se me cogió aquí, no sé, una cosa y ya, ya tuve miedo y ya [--]...*

La categoría 7.3 Malos resultados en las asignaturas, no resulta tan relevante para los participantes, puesto que sólo está presente en el 43% de los grupos. Sin duda el tema

de las calificaciones no se verbaliza para sentir que destacan en una asignatura. Para los participantes, las asignaturas en las que no destacan no están relacionadas con el número de suspensos o con las calificaciones obtenidas.

En cuanto al segundo grupo de categorías vinculadas con los elementos que intervienen en el acto educativo, vemos que la dificultad del contenido (subcategoría 7.4) está presente en el 100% de los grupos, que coinciden en indicar que no les gusta el contenido, porque es excesivo y no consiguen aprenderlo. Así, expresan que tienen mucha dificultad porque los contenidos les resultan complicados, o en algunos casos reconocen no tener adquiridos los contenidos necesarios para continuar con éxito el aprendizaje de nuevos conceptos de mayor dificultad. Es relevante que todos los grupos coinciden en indicar que algunos contenidos parecen inútiles, no les encuentran el sentido o la utilidad, por eso no les gusta una asignatura concreta y no la llevan bien.

El 71% de los grupos hacen referencia a la *actitud del profesorado* (cat.7.5), como argumento que justifica que no destaquen en esas asignaturas. Los argumentos utilizados para señalar al maestro o la maestra, son diversos; van desde “me cae mal”, “habla mucho”, “se burla”, hasta “no explica bien”. Consideramos relevante que existan pocos argumentos relacionados con la labor docente, de la índole que sea, como los de MAO cuando dice: “*En cuarto me dijeron que debía estudiar las tablas, pero al final el año pasado las aprendí con el profesor Teo.*” (1A324), o los de JONO: “*Porque la maestra llegaba, te lo explicaba, mandaba los deberes y a escribir la hora entera*” (8A285). La ausencia de argumentos relativos a la metodología o la labor docente parece indicar que

no hay una valoración, o incluso una discriminación, de aquello que les facilita o impide la adquisición de ciertos aprendizajes. Asimismo, parece que la atribución de determinados factores causales o motivadores al docente está más vinculada a aspectos emocionales de empatía, como el no ser gracioso, y no tanto a razones objetivas vinculadas al aprendizaje.

Si bien no hay una idea general de que es el profesorado quién suspende, sí hay un énfasis puesto en la actitud que éste demuestra en clase, actitud que puede favorecer la sensación de “disgusto” frente a la asignatura. Es decir, los participantes expresan que de alguna manera depende del profesor o profesora que te toque, para que la asignatura se me dé mejor o peor, no por razones metodológicas (o no se reconocen), sino de carácter afectivo. Sólo uno de los participantes ha hecho referencia a la exigencia del profesorado como causa del fracaso de la misma. En el fragmento que se presenta a continuación vemos como ISO afirma que no estudiar lo suficiente es la causa de los suspensos. Por su parte, ESA afirma que es el profesor quién suspende; expresa que el profesor la suspende a pesar que ella hace todo lo que él ha indicado. Esta idea no es compartida por los demás participantes, quienes afirman que son ellos los que suspenden.

Extracto 16

IA386 M: ISO tú eres de los que suspendes o te suspenden

IA387 ISO: No, Yo suspendo, porque no estudio lo suficiente

IA388 M: Tú CRA, tú qué crees, tú eres el que suspende o el profesor te suspende.

IA389 CRA: Yo suspendo

IA390 ESA: El profesor

IA391 M: ¿Por qué?

IA392 ESA: El profesor, maestra, tú lo haces todo y después te suspende.

IA393 M: pero ¿cómo que lo haces todo?, que tú haces todas las actividades y a pesar

de eso te suspende.
IA394 ESA: sí

Con relación a la categoría 7.6 Metodología inadecuada, en la tabla 7 observamos que el 57% de los grupos refiere como causa de su fracaso la cantidad de copiados y de tareas que manda el profesorado. Tener que escribir mucho es lo que más interfiere en el éxito de la asignatura; muy por detrás quedan los exámenes, o lo aburridas que puedan ser las clases, así como las situaciones disruptivas dentro del aula. Igualmente, la ausencia de otros comentarios vinculados más a la dinámica de clase refleja que el alumnado no posee su propio proceso de aprendizaje.

6.4.3. Imagen sobre cómo son percibidos por otros como estudiantes

6.4.3.1 Imagen que tiene el profesorado de la Entrevista 1

Un aspecto del que consideramos importante tener información es la imagen que los participantes consideran que otras personas significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen de estos mismos participantes. Es decir, qué imagen tienen de los participantes su profesorado, sus compañeros y su familia. Esto nos permitirá conocer cuál es la percepción de los participantes o cuáles son sus creencias sobre los aspectos que los otros valoran de ellos mismos como estudiantes, qué rasgos propios consideran que son más valorados y cuáles menos.

Las categorías generadas en esta variable son: 10.1 *Expresan desconocimiento de la opinión que el profesorado tienen de ellos*; 10.2 *Imagen positiva relacionada con lo*

académico (la disposición para la tarea académica es buena); 10.3 Imagen negativa relacionada con lo académico (la disposición para la tarea académica es mala); 10.4 Imagen positiva relacionada con el buen comportamiento en clase y en relación con el maestro; 10.5 Imagen negativa relacionada con el mal comportamiento en clase y en relación con el maestro; 10.6 Imagen condicionada según a qué profesor/a preguntes.

Las frecuencias y porcentajes de las categorías y sub-categorías se presentan en la Tabla 26.

Tabla 26. Frecuencias y porcentajes de percepción sobre la imagen que tiene el profesorado. Entrevista 1

Categorías y sub-categorías	1B	2B	4B	5B	6B	7B	9B	Total	% U.S.	% Grupos
10 Percepción sobre la imagen que tiene el profesorado	11	27	15	10	16	7	11	97	100%	100%
10.1 Expresiones que indican no tener conciencia de lo que se opina de ellos.		1						1	1%	14%
10.1.1 Yo qué sé		1						1	100%	14%
10.2 Imagen positiva relacionada con lo académico /la disposición para la tarea académica es buena	4	8	2	3		2	2	21	22%	86%
10.2.1 Bien/buena	2	3		3		2	2	12	57%	71%
10.2.2 Bien: hago los deberes	1							1	5%	14%
10.2.3 Estoy atenta	1	1	1					3	14%	43%
10.2.4 Estudio mucho		1						1	5%	14%
10.2.5 Soy estudiante		1	1					2	10%	29%
10.2.6 Me esfuerzo		2						2	10%	14%
10.3 Imagen negativa relacionada con lo académico /la disposición para la tarea académica es mala	2	2	2	1	5	1	3	16	16%	100%
10.3.1 Mal	1				5			6	38%	29%
10.3.3 Flojo/vago		1				1		2	13%	29%
10.3.5 Distráido	1		2	1			3	7	44%	57%
10.3.6 No hago deberes		1						1	6%	14%
10.4 Imagen positiva relacionada con el buen comportamiento en clase y en relación con el maestro	2	5					1	8	8%	43%
10.4.3 Me porto bien	2	5					1	8	100%	43%

10.5 Imagen negativa relacionada con el mal comportamiento en clase y en relación con el maestro	2	5	3	3	2	1	16	16%	86%	
10.5.1 Traviesa/o			1				1	6%	14%	
10.5.3 Me porto mal		2		3	2	1	8	50%	57%	
10.5.4 Regular	2	1					3	19%	29%	
10.5.5 Hablo mucho		2	2				4	25%	29%	
10.6 Imagen condicionada según a que profesor/ a la pregunta				3		3	6	6%	29%	
10.6.2 Según el maestro				3		3	6	100%	29%	
10.7 Cambio	1	6	8		9	4	1	29	30%	86%
10.7.1 Cambio para mejor	1	4	6			3		14	48%	57%
10.7.2 Cambio para peor		2	1		9		1	13	45%	57%
10.7.3 No hay cambio, igual			1			1		2	7%	29%

Como se constata en la Tabla 26, podemos distinguir un grupo de categorías que hace referencia a una imagen relacionada con aspectos más académicos y otro grupo de categorías que tiene que ver con aspectos de comportamiento dentro del aula. Ambos grupos de categorías se repiten cuando los participantes hablan de una imagen positiva o de una imagen negativa. Esto es, los aspectos que han podido ser identificados en el proceso de análisis son los mismos aunque expresados en términos inversos; por ejemplo, una expresión de imagen positiva es “*estoy atenta*”, y una expresión de imagen negativa es “*estoy distraído*”.

Parece que los participantes perciben que el profesorado tiene una imagen positiva de ellos cuando se trata de aspectos relacionados con lo académico (cat.10.2). Se observa que el 86% de los grupos hace referencia a una imagen positiva, por el hecho de que los participantes hacen los deberes; de forma aislada también mencionan estar atentos, estudiar, esforzarse y aprobar los exámenes.

Sin embargo, cuando se trata de aspectos relacionados con el comportamiento en clase, los porcentajes se invierten, y las unidades de significado cambian. El 86% de los grupos comparten la idea de que el profesorado tiene una imagen negativa (cat.10.5) porque los/las alumnos/as son traviesos, faltan al respeto al profesorado, se portan mal o regular en el aula, hablan mucho o no obedecen. El 57% de los grupos hace referencia a la imagen positiva relacionada con el buen comportamiento en clase y en relación con el maestro (cat.10.4), porque los/as alumnos/as no le faltan al respeto al profesorado o se portan bien. Una de las unidades de significado refiere que sólo echaron una vez a un alumno de clase, por lo que parece que es una práctica común o no es tan inusual que se expulse al alumnado de clase. Resulta interesante observar que las intervenciones reflejan tanto aspectos que los propios participantes consideran positivos, como otros que consideran negativos, lo que se ejemplifica en el Extracto 17.

Extracto 17

3A395 SAO: E::h te dirán que soy un poco flojo, pero que me porto bien y hago los deberes.

8A492 SAA: Po que interrumpo de vez en cuando en clase, pero que estoy atenta, y que de vez en cuando me distraigo, pero que todo perfecto

2A203 JEO: que estudia mucho, lo que pasa es que cuando me pongo de cachondeo con mis amigos, pues ya...=

Podemos reconocer también otro grupo de intervenciones recogidas en la categoría 10.6 Imagen condicionada, que hacen referencia a que la imagen del profesorado dependerá de a qué profesor o profesora preguntemos, es decir, que la imagen que tienen de ellos no depende de ellos sino de los otros, en este caso el

profesorado. En el Extracto 18 Tana, hace referencia a que el incidente tenido ese día condicionaría lo que esta profesora puede decir de Tana, por otro lado Adro menciona que una profesora tendría de él una imagen positiva y otra no.

Extracto 18

9A530 TANA: *La de Asignatura7, mal seguro. Antes bien pero hoy me he peleao con ella, seguro que me verá mal. Pero las demás bien. La Leticia lo único que quiere que cambie es como=*

9A501 ADRO: *De mí, la Asunción: mal. La Leticia: bien. Fijo.*

6.4.3.2 Imagen que tienen los compañeros/as de la Entrevista 1

Las categorías temáticas de esta dimensión son: 11.1 *Imagen positiva relacionada con lo académico (la disposición para la tarea académica es buena)*, 11.2 *Imagen positiva relacionada con los buenos comportamientos en las relaciones entre iguales*; 11.3 *Imagen negativa relacionada con la tarea académica*; 11.4 *Imagen negativa relacionada con el comportamiento prosocial*, 11.5 *Imagen condicionada según a qué compañeros preguntes*; 11.6 *Expresan desinterés o desconocimiento de la percepción de los compañeros/as*. Las frecuencias y porcentajes se presentan en la Tabla 27.

Tabla 27. Frecuencias y porcentajes de la percepción sobre la imagen que tiene compañeros/as. Entrevista 1

Categorías y sub-categorías	1A	2	3	5	6	8	9	Tot	%	%
	A	A	A	A	A	A	A	al	U.S.	Grupos
11 Percepción sobre la imagen que tienen los compañer@s	14	1	7	4	4	3	4	77	100%	100%
11.1 Imagen positiva relacionada con lo académico /la disposición para la tarea es buena	5	3	1	2	2	1	4	18	23%	100%
11.1.1 Buen estudiante: en verdad no estudio		1						1	6%	14%
11.1.2 Buen estudiante: saco buenas notas		1						1	6%	14%
11.1.3 Buen estudiante/voy bien	5		1	1	2	1	4	14	78%	86%
11.1.4 Empollón		1		1				2	11%	29%

11.2 Imagen positiva relacionada con los buenos comportamientos en las relaciones entre iguales	2	3	6	1	1	13	17%	71%		
11.2.1 Buena/bueno		1				1	8%	14%		
11.2.2 Buena con ellos/ayudo a los demás		1	3			4	31%	29%		
11.2.3 Buena gente				1		1	8%	14%		
11.2.4 Buena: me llevo bien con todos			1			1	8%	14%		
11.2.5 Como amigo sí					1	1	8%	14%		
11.2.6 Me porto bien	2	1	2			5	38%	43%		
11.3 Imagen negativa relacionada con la tarea académica		2		3		4	9	12%	43%	
11.3.1 Mal estudiante						4	4	44%	14%	
11.3.2 Mal: suspendí		2					2	22%	14%	
11.3.3 No hago nada				2			2	22%	14%	
11.3.4 Tonto				1			1	11%	14%	
11.4 Imagen negativa relacionada con el comportamiento prosocial	3		1	3		3	10	13%	57%	
11.4.1 Me porto mal	2		1	1			4	40%	43%	
11.4.2 No nos llevamos bien						1	1	10%	14%	
11.4.3 Nos hemos peleado						2	2	20%	14%	
11.4.4 Ellos se creen chulos	1			2			3	30%	29%	
11.5 Imagen condicionada según a qué compañeros preguntes.	4	1				1	6	8%	43%	
11.5.1 Según a quién preguntas	4	1				1	6	100%	43%	
11.6 Expresan desinterés o desconocimiento de la percepción de los compañeros-as		2		1	5	2	1	21	27%	71%
11.6.1 Expresiones utilizadas		1		1	5	9	1	17	81%	71%
11.6.2 Me importa poco						3		3	14%	14%
11.6.3 Este año me verán de otra forma		1					1	5%	14%	

Cuando analizamos las intervenciones generadas en esta pregunta, observamos que al igual que en la dimensión anterior los participantes hacen referencia a dos tipos de categorías, por un lado aquellas que tienen que ver con la disposición para la tarea académica (cat.11.1 y 11.3), y por otro lado las que tienen que ver con el comportamiento en clase y las relaciones entre iguales (cat.11.2 y 11.4).

Según se muestra en la Tabla 27, observamos que hay una tendencia a pensar que los compañeros y compañeras de clase tienen una imagen positiva de ellos y ellas, dado

que hay más unidades de significado asignadas a las cat.11.1 y 11.2. Sin embargo, los argumentos utilizados para esa descripción en la categoría 11.1 son muy escuetos, ya que se limitan a manifestar el hecho de ser buen estudiante, pero no aluden a más razones, ni siquiera a las calificaciones, aspecto que sólo es mencionado por un participante. En el caso de la categoría 11.2, en la que señalan ser buenos estudiantes porque tienen buena relación con los compañeros, sí se describen más conductas tales como ser buena gente, ayudar a los compañeros, llevarse bien con ellos, ser buenos amigos portarse bien. Nótese que las intervenciones están formuladas en primera persona. En el Extracto 19 observamos como Vio y Rsa destacan su buen comportamiento frente a los compañeros/as. Es interesante observar cómo Vio justifica esa percepción positiva sobre él por sus conductas prosociales con todos los compañeros; lo mismo hace Rsa cuando se le pregunta a ella.

Extracto 19

3A397 M: *Y si en lugar de ir donde los profesores yo voy donde vuestros compañeros. ¿Qué me dirían vuestros compañeros de vosotros?*

3A398 VIO: *Yo, maestra, yo que soy:: perfecto. Porque me llevo con to's bien.*

3A399 M: *O sea, si yo voy donde los compañeros me dirían "¡Uy! VIO, excelente".*

3A400 VIO: *¡Casi to's!*

3A401 M: *El mejor estudiante.*

3A402 RSA: *°Quitando a los maestros°*

3A403 VIO: *¡Eso no, maestra!*

3A404 M: *¿Qué me dirían, como estudiante? ¿Qué me dirían?*

3A405 VIO: *Que soy bueno con ellos y que me porto bien y que siempre los ayudo.*

3A406 M: *¿Y cómo estudiante?*

3A407 VIO: *También bien. (2) Sí, maestra, no sé.*

3A408 M: *¿Y a ti, RSA? ¿Qué? Yo voy donde tus compañeros y les pregunto..*

3A409 RSA: *Po:: bien, que me porto bien con ellos, si les hace falta algo yo se lo presto, y... bien.*

Las categorías 11.3 y 11.4 que señalan que los compañeros tienen una imagen negativa de ellos, contienen un número menor de unidades de significado. Un 12% y un 13% respectivamente. Los participantes piensan que sus compañeros o compañeras dirían de ellos que son malos estudiantes, que no hacen nada, y que son tontos. Igualmente, cuando hacen referencia a los malos comportamientos en clase, señalan por un lado que se portan mal, y por otro que no se llevan bien con los compañeros, que se pelean. Nótese que la mayoría de las expresiones utilizadas se formulan en primera persona a diferencia que en la categoría 11.2, que están en su mayoría relacionadas con otros. En el Extracto 20 .

Extracto 20

9A542 LIDA: *Mal, por qué no nos llevamos mu' bien. Hoy nos hemos peleao=*

9A544 LIDA: *=Por qué dice que no lo mire, que no lo mire. Y yo no lo miro, pero es que es mu pesado:::, se pone delante de mí. (Risas)*

1A432 ESA: *¿no sé?, porque se creen unos chulos y no valen ni una mierda*

Analizadas las categorías generadas por las intervenciones de los participantes, llama la atención que el 71 % de los grupos expresa *desinterés por o desconocimiento de la percepción de los compañeros/as* sobre ellos (cat.11.6), agrupando esta categoría a un 27% de las unidades de significado.

6.4.3.3 Imagen que tienen las familias en la Entrevista 1

Las categorías temáticas generadas en esta pregunta son: 12.1 *Imagen positiva relacionada con lo académico (la disposición para la tarea académica es buena)*; 12.2

Imagen positiva relacionada con los buenos comportamientos en el aula; 12.3 Imagen académica regular (ni buena, ni mala) condicionada por algunos factores; 12.4 Imagen negativa relacionada con lo académico (la disposición para la tarea académica es mala); 12.5. Imagen negativa relacionada con la capacidad propia; 12.6. Otros. Las frecuencias y porcentajes se muestran en la Tabla 28.

Tabla 28. Frecuencias y porcentajes de la percepción sobre la imagen que tiene la familia.

Categorías y sub-categorías	1 A	2 A	3 A	5 A	6 A	8 A	9 A	Tota l	% U.S.	% Grupos
12 Percepción sobre la imagen que tiene la familia	9	11	24	9	18	12	26	109	100%	100%
12.1 Imagen positiva relacionada con lo académico (la disposición para la tarea académica es buena)	5	2	11			1	9	28	26%	71%
12.1.1 Bien	2	1	7				4	14	50%	57%
12.1.2 Buen estudiante	1	1	1				1	4	14%	57%
12.1.3 Buen estudiante: saco buenas notas			1					1	4%	14%
12.1.4 Bien: hace deberes	2					1	1	4	14%	43%
12.1.5 Bien: soy responsable/trabajador			2				3	5	18%	29%
12.2 Imagen positiva relacionada con el comportamiento en el aula		4		3			2	9	8%	43%
12.2.1 Buena compañera		1						1	11%	14%
12.2.2 Bien: hace caso a los maestros		1						1	11%	14%
12.2.3 Bien: llevo carta de felicitación		1		3				4	44%	29%
12.2.4 Bien: me porto bien		1						1	11%	14%
12.2.5 Nunca me han dado amonestación							2	2	22%	14%
12.3 Imagen académica regular condicionada por algunos factores.	2	1	3		2	1	7	16	15%	86%
12.3.1 Regular	1	1	1					3	19%	43%
12.3.2 Regular: depende de las notas							2	2	13%	14%
12.3.3 Regular: estudio cuando me da la gana	1		1			1		3	19%	43%
12.3.4 Regular: según le digan los profes							5	5	31%	14%
12.3.5 Regular: me da igual			1					1	6%	14%
12.3.6 Me dice yo puedo ser estudiante, pero no quiero					2			2	13%	14%
12.4 Imagen negativa relacionada con la tarea académica (la disposición para la tarea académica es mala)		2	10	3	13	5	2	35	32%	86%
12.4.1 Mal		1	4				1	6	17%	43%

12.4.2 No hace deberes	1	4	8	2	15	43%	57%		
12.4.3 Mal: no quiere trabajar/floja/no se esfuerza	2		1	3	1	7	20%	57%	
12.4.4 Mal: me porto mal			2			2	6%	14%	
12.4.5 Para en la calle/es una golfa			3	2		5	14%	29%	
12.5 Imagen negativa relacionada con la propia capacidad			2		1	3	3%	29%	
12.5.1 Mal: sabe que no valgo			2		1	3	100%	29%	
12.6. Otros	2	2	1	3	4	6	18	17%	86%
12.6.1 No mostraría interés por responder			1				1	6%	14%
12.6.2 Odia la religión					1		1	6%	14%
12.6.3 Regular: a veces me porto mal en casa		2			1		3	17%	29%
12.6.4 Me castigan				1		6	7	39%	29%
12.6.5 Me premian: juega con la play	2						2	11%	14%
12.6.6 Yo qué sé					4		4	22%	14%

Cuándo el alumnado piensa en aquello que diría su familia de ellos como estudiantes, parece que ya no es tan frecuente mostrar desconocimiento de este dato, como cuando pensaban en los compañeros o compañeras. Encontramos, frente a la situación anterior, que sólo un grupo hace referencia al “yo que sé” y otro grupo manifiesta que no le importa.

Observamos que el porcentaje más alto de unidades de significado hace referencia a las categorías 12.1 y 12.4, es decir, a aspectos vinculados con la disposición para la tarea académica. Según se observa en la tabla 12, la categoría 12.4 es identificada en el 86% de los grupos, por lo que podemos afirmar que la mayoría de los grupos expresa que la imagen que tiene su familia de ellos es negativa, debido a la poca disposición para la tarea académica que ellos muestran, representada fundamentalmente por no hacer los deberes en casa, no querer trabajar y “parar” en la calle. Algunas de las intervenciones reflejan que la imagen que las familias tienen de ellos o ellas es negativa y es aceptada, al

extremo de expresarse como aspectos asumidos como parte de ellos mismos, es decir, como parte de su identidad de aprendiz. Expresiones como las de “*sabe que yo no valgo*”, “*que soy muy torpe*”, “*soy un cabrón*”, que contienen una carga negativa y afectiva muy fuerte, se muestran en el del Extracto 21.

Extracto 21

5A673 NOA: Te dice mi madre "no la veo"

5A677 NOA: Porque mi madre sabe que yo no valgo aquí en el colegio

8A545 JONO: No sé, yo creo que mi madre te va a decir que hago los deberes, pero que soy muy torpe, no se me meten las cosas en la cabeza

6A630 RAO: Que le miento, que soy un cabrón, que me pega to' los días con la zapatilla
=

3A428 RSA: Po':: que:: estudio a veces, cuando me da la gana. Y::: pos nada, que voy bien.

Por el contrario, podemos afirmar que sólo 4 de los 7 grupos piensan que sus familias tienen una visión positiva por la disposición que ellos muestran frente a la tarea académica. Una intervención hace referencia a sacar buenas notas. El tema de las calificaciones se manifiesta escasamente conectado en relación con el buen estudiante.

En contraposición a estas intervenciones, podemos destacar otras en las que si bien los participantes reconocen algún aspecto negativo sobre ellos como estudiantes, sí se advierte un componente de reconocimiento positivo y de ciertas buenas expectativas sobre ellos, pues las valoraciones negativas tienen que ver más con la voluntad (un aspecto controlable y modificable) que con la capacidad. Esto puede apreciarse en el Extracto 22:

Extracto 22

8A543 SAA: Mi madre va a decir... (risas) que::: estudio cuando me da la gana y que si

no estudio es porque no quiero porque soy inteligente, pero que estoy mu::, que soy muy floja, que no pongo atención, pero que soy una cacho de mujer
4B565 ADO: que..eso que soy buen estudiante lo que pasa que no me esfuerzo...
6A662 LOA: Que::: (5) Mi madre siempre me dice que yo puedo ser estudiante pero que no quiero

El 86% de los grupos hacen referencia a que la imagen que pueden tener su familia de ellos como estudiante depende de factores relativos a resultados académicos, como las notas o el informe que el profesorado envíe sobre ellos. Sobre este aspecto, para algunos cobra importancia el papel que juegan las cartas de felicitación y las amonestaciones, como refuerzos. Al mismo tiempo se puede deducir de las manifestaciones de los estudiantes que no se da un seguimiento en casa.

Recogemos en la Tabla 29 las categorías más relevantes que definen, la imagen de buen estudiante y de mal estudiante, de acuerdo con la percepción que tienen los estudiantes de lo que dirían de ellos los otros significativos en el contexto escolar.

Tabla 29. Cuadro síntesis de las categorías más relevantes sobre cómo los participantes son percibidos por otros

	Imagen Profesorado	Imagen Compañeros/as	Imagen Familia
...buen estudiante por...	Mis profesores dirían de mí como estudiante que soy... Mi buena disposición para los estudios: Hago deberes Me porto bien en clase	Mi buena disposición para los estudios: Voy bien Me porto bien con ellos/as: • Soy buena/o • Ayudo • Me llevo bien	Soy buen estudiante. Hago deberes
...mal estudiante por...	Mi poca disposición para la tarea académica: Soy flojo/vago Me porto mal en clase: • Travieso • Falto al respeto	Me porto mal No nos llevamos bien Hemos peleado Mi poca disposición: No hago nada	Mi poca disposición para la tarea: Soy flojo/vago, no hago deberes Según la información que le dé el profesorado

6.5. Resultados Entrevista 2

La presentación de los resultados del análisis se organiza de acuerdo con las dimensiones de exploración establecidas (Tabla 5).

6.5.1 Percepción de sí mismo como estudiante

En relación con la percepción de sí mismo como estudiante, hemos empezado preguntando a los participantes por la concepción de sí mismo como estudiante, y por las experiencias positivas y negativas vividas durante el curso en el que fue aplicada la propuesta de AC.

6.5.1.1 Concepción de sí mismo como estudiante

En la Entrevista 2 preguntamos nuevamente a los grupos focales sobre cómo se veían ellos como estudiantes. Los participantes respondieron identificándose como buen estudiante, mal estudiante, y estudiante regular (ni bien, ni mal). Esto nos ha llevado a establecer 3 categorías: *percepción positiva de sí mismo como estudiante*, *percepción negativa de sí mismo como estudiante* y *percepción de sí mismo como un/a estudiante regular*.

De esta manera podemos señalar que sólo el 43% de las unidades de significado reconocidas expresan una percepción positiva como estudiantes. El 37% hacen referencia a una percepción negativa y el 20% indican aspectos que los definen como alumnos “regulares”, en sus propios términos, esto es, alumnos en los que se combinan visiones parciales positivas y negativas en cuanto a su percepción como estudiantes. En la Tabla 30, se muestran las frecuencias y los porcentajes de las tres categorías.

Tabla 30. Frecuencias y porcentajes de la Concepción de un buen estudiante. Entrevista 2

Categorías y sub-categorías	1B	2B	4B	5B	6B	7B	9B	Total	% U.S.	% Grupos
03A Percepción positiva de sí mismo como estudiante	24	17	34	15	31	26	22	169	43%	100%
03B Percepción negativa de sí mismo como estudiante	22	24	24	21	44	4	7	146	37%	100%
03C Percepción de sí mismo como regular estudiante	6	4	2	11	21		2	46	12%	86%
	52	45	60	47	96	30	31	361	91%	

A continuación se analizan los resultados obtenidos en cada una de estas tres categorías a las que hemos identificado como 3a, 3b, 3c. Igualmente, queremos precisar

que estas categorías han reunido un elevado número de unidades de significado, por lo que hemos definido, a su vez, nuevas sub-categorías con sus correspondientes valores.

6.5.1.1.a. Categoría 3a: Percepción positiva de sí mismo como estudiante

(Entrevista 2)

Las sub-categorías usadas para definirse a sí mismos como buenos estudiantes en la Entrevista 2 son: 3a.1 *Buen estudiante porque me porto bien en clase*; 3a.2 *Buen estudiante porque estudio*; 3a.3. *Buen estudiante porque quiero (Expresión de expectativas de futuro)*; 3a.4. *Buen estudiante en función de las conductas prosociales*; 3a.5. *Buen estudiante relacionado con la propia capacidad*; 3a.6. *Buen estudiante relacionado con las calificaciones obtenidas*. En esta dimensión añadimos una nueva categoría que recoge las respuestas relacionadas con aquello que los participantes han mencionado que les ayudan a aprender: 3a.7 *Aspectos de la clase que le ayudan*. En la Tabla 31 se muestran las frecuencias y porcentajes de esta categoría.

Tabla 31. Frecuencias y porcentajes de la percepción positiva de sí mismo como estudiante. Entrevista 2.

Categorías y sub-categorías	1 B	2 B	4 B	5 B	6 B	7 B	9 B	Tot al	% U.S.	% Grupo s	
03A Percepción positiva de sí mismo como estudiante	4	7	4	5	1	6	2	9	%	100%	
3a.1 Buen estudiante porque me porto bien en clase	1	2	5		3	4		15	9%	71%	
3a.1.2 Buen comportamiento/no liarla	1	2	4			4		11	73%	57%	
3a.1.3 No llevo partes de amonestación			1		3			4	27%	29%	
3a.2 Buen estudiante porque estudio	1	1			1	1	1				
3a.2.1 Buen estudiante	0	0	3	2	7	3	0	65	38%	100%	
3a.2.2 Atiendo			3	1	1	7	1	2	15	23%	86%
3a.2.3 Trabajador/lo hacía todo				2		1	1	4	6%	43%	
3a.2.4 Estudio	4	4			3	2	1	14	22%	71%	
3a.2.5 Hago los deberes	3	2			3	2		10	15%	57%	
3a.2.6 Hago resúmenes		2						2	3%	14%	
3a.2.7 Me esfuerzo/quiero aprender						2	1	3	5%	29%	
3a.2.8 Bien	1	1		1	1	3	2	9	14%	86%	
3a.2.9 Me gusta el cole					2			2	3%	14%	
3a.3 Buen estudiante porque quiero.... Expresión de expectativas de futuro				1							
3a.3.1 Expectativas: sacándome la carrera/un buen trabajo				1				9	20	12%	29%
3a.4 Buen estudiante en función de las conductas prosociales	1					1		2	1%	29%	
3a.4.2 Ayudo a los demás/trabajo con otros						1		2	100	%	29%
3a.5 Buen estudiante relacionado con la propia capacidad	1			6		8	2	17	10%	57%	
3a.5.1 Soy listo	1					7		8	47%	29%	
3a.5.2 Orgulloso de mí/ mayor madurez				2		1	2	5	29%	43%	
3a.5.3 Estoy más centrada				4				4	24%	14%	
3a.6 Buen estudiante relacionado con las calificaciones obtenidas	7		1		2			10	6%	43%	
3a.6.1 Buenas notas	1				2			3	30%	29%	
3a.6.2 Aprobar algunos exámenes	6							6	60%	14%	
3a.6.3 Importancia de las notas			1					1	10%	14%	
3a.7 Aspectos de la clase que le ayudan	4	5	4	7	9		1	40	24%	86%	
3a.7.1 El profesor me ayuda/explica		3	1	6			1	11	28%	57%	
3a.7.2 Ausencia de malas compañías/presencia de buenos compañeros/buen clima de clase	4		3	1	7			25	63%	57%	
3a.7.3 Las actividades de clase		2			2			4	10%	29%	

Los participantes se definen como buenos estudiantes, fundamentalmente porque estudian (cat.3a2). El 100% de los grupos así lo expresan y agrupa al 23% de las unidades de significado de esta sub-categoría. Dentro de la misma, adquiere relevancia el hecho de atender, afirmando que atienden en clase. Podemos observar que en varias de las intervenciones se relaciona el hecho de atender con el interés, un interés puesto en algunos casos en el maestro y otros en la asignatura, como muestra el Extracto 23.

Extracto 23

6B031 RAO: *[cuando está de uno en uno te aburre y atiendes `a la maestra]*
 6B132 LOA: *[yo en asignatura6] porque yo al gustarme a mí el asignatura6, pongo interés en el asignatura6 y cuando vino una maestra mm: nueva no era, era: de prueba; se llamaba Beatriz. ¿Tú la has conocido no? ¿A Beatriz?*
 6B134 LOA: *Po ella me ayudaba en una cosa que yo en vez de entender la palabra, lo entendía perfecto, del tirón. Porque ponía el interés en esa cosa. Si no pusiera interés no va a aprender na'. Y a mí me gustaba mucho el asignatura6. Porque hoy en día en la vida [los idiomas es lo más importante]*

Dentro de esta misma categoría, el 71% de los grupos se refieren a que son buenos estudiantes porque estudian y el 57% a que hacen los deberes. Es interesante observar en las intervenciones, que el hecho de estudiar se limita a hacerlo sólo para los exámenes, fundamentalmente en el colegio y aquello que dice el profesor. Lo mismo ocurre con los deberes, que los hacen, pero se percibe que no dedican mucho esfuerzo ni interés en hacerlos. Podemos observar esto mismo en el Extracto 24, donde Lia expresa que la tareas deben hacerse en el colegio y Ala menciona que estudia lo que diga el profesor.

Extracto 24

1B026 MAO: *Hacer los deberes, estudiar para los exámenes, aprobarlos, sacar buenas*

notas.

2B117 TAA : yo lo hago en el colegio

2B118 LIA: que pa' eso está el colegio

2B119 JAO : el estar en la casa está pa' relajarse y estar con tus amigos y todas esas cosas [---]

6B322 ALA: Pues estudio lo que diga el profesor de que hay que hacer y luego en casa o a otro taller que estoy me pongo seria y mientras que estoy haciendo los deberes me voy leyendo. Entonces se me queda en la cabeza

7B027 RAFO: porque soy bueno, estudio,...

Se observa que las unidades de significado relacionadas con “me esfuerzo, quiero aprender”, sólo son mencionadas por el 29% de los grupos.

Igualmente sólo el 29% de los grupos han expresado razones vinculadas a expectativas de futuro. Los argumentos utilizados, en su mayoría, manifiestan el deseo de poder tener un trabajo, una carrera, la posibilidad de ganar dinero, tal como muestra el

Extracto 25.

Extracto 25

9B016 TANA?: Pues echarle más cuenta a los maestros y to' eso ¿no?

9B017 ADRO: 'Aro, que no quiere repetir

9B018 TANA: 'Aro, porque miro en el futuro ¿no? Yo que sé

9B019 M: Porque ahora como que sientes una necesidad...

9B020 TANA: (Interrumpe): 'aro porque antes no echaba cuenta y ahora estoy pensando y to', y quiero estudiar

9B021 ADRO: Es mejor pal' futuro

9B022 M: ¿Sí ADRO? ¿Crees que es mejor para el futuro?

9B023 ANO: Pa' sacarte el graduado

9B024 ADRO: 'Aro

9B025 ANO: Y poder tener un trabajo

9B026 ADRO: Ahí estamos... Ni chatarrero ni na'

El 57% de los grupos expresa que son buenos estudiantes por su actitud y capacidad (cat.3a5). Se observan intervenciones que incorporan términos como madurez, más centrada, o listo. Igualmente, la sub-categoría relacionada con las calificaciones obtenidas aparece en dos de los grupos. Parece que este aspecto no es relevante en la percepción de sí mismo como buen estudiante, o al menos no es algo que aparece con frecuencia en sus conversaciones.

En relación con el comportamiento, la sub-categoría 3a.1 Buen estudiante porque me porto bien en clase se recoge en el 71% de los grupos.

Dentro de esta categoría, también se incluyó una pregunta sobre qué cosas consideraban ellos o ellas que les ayudaban más a aprender. Las respuestas fueron, fundamentalmente, que ayudaba la ausencia de malas compañías y/o la presencia de buenos compañeros (sub-cat.3a7.2), manifestado esto por el 57% de los grupos y con un peso del 61% de las unidades de significado recogidas en esta categoría, que hace referencia a la presencia de compañeros conflictivos que les influyen, y por otra parte a compañeros que por el contrario sí les ayudan. En varias intervenciones se insiste en que es mejor trabajar individualmente o como mucho en pareja. Se hace referencia en segundo lugar a la figura del profesor, *al profesor que ayuda/explica* (sub-cat.3a.7.1), señalando sobre todo algunos gestos o actitudes que el profesorado tiene y que ellos/ellas perciben que les ayudan más. Finalmente se señalan las *actividades de clase* (sub-cat.3a.7.3). En el Extracto 26 recogemos algunas de las expresiones que ejemplifican estas sub-categorías.

Extracto 26

1B045 ESA: *Apartarme de los niños*

1B072 ESA: *A mí los niños, el Matías, el Rodri, y esa gente, por ejemplo, si me pongo con el Yago, sí me ayuda, pero esa gente no.*

5B145 DAO: *'po'también he estado mucho con...Jimeno me ha ayudado mucho a...a coger... las cosas que... mi RESPONSABILIDAD , me ha ayudado mucho pero ahora no estoy en su clase y eso...*

6B028 RAO: *[o dos: o el grupito de to']*

6B032 LOA: *[Aro] y cuando estamos ' de uno en uno: estamos ' mejo'. Y yo lo que quiero es ya ponerme sola, [en serio]*

6B035 RAO: *[Yo me quiero poner con el Lalo] Con ese sí [que trabajo]*

6B036 LOA: *[Si no, voy a estar repitiendo]*

4B201 ADO: *que no estén hablando todos, y no chillen y no empiecen a liarla*

6.5.1.2.b. *Categoría 3b: Percepción negativa de sí mismo como estudiante.*

Entrevista 2.

Las sub-categorías usadas para definirse a sí mismos como malos estudiantes en la Entrevista 2 son: 3b.1 *Mal estudiante a causa de la dinámica de clase o del colegio;* 3b.2 *Mal estudiante por las calificaciones obtenidas;* 3b.3. *Mal estudiante a causa de de la actitud de los maestros u otros;* 3b.4. *Mal estudiante por el clima de aula y las situaciones disruptivas;* 3b.5. *Mal estudiante por su propia manera de ser o de proceder;* 3a.6. *Sentimiento de necesidad de cambio.* En la Tabla 32 mostramos las frecuencias y porcentajes de las sub-categorías y los valores que componen esta categoría.

Tabla 32. Frecuencias y porcentajes de la percepción negativa de sí mismo como estudiante. Entrevista 2.

Categorías y sub-categorías	1 B	2 B	4 B	5 B	6 B	7 B	9 B	Tota l	% U.S.	% Grupos
03B Percepción negativa de sí mismo como estudiante	22	24	24	21	44	4	7	146	37%	100%
3b.1 A causa de la dinámica de clase o del colegio		4			4		5	13	9%	43%
3b.1.2 Clases aburridas		3			1			4	31%	29%
3b.1.3 Los deberes me agobian					3		5	8	62%	29%
3b.1.6 No me gusta hacer deberes		1						1	8%	14%
3b.2 Por las calificaciones obtenidas	1			1	1			3	2%	43%
3b.2.1 Controles difíciles						1		1	33%	14%
3b.2.2 Sacar malas notas	1			1				2	67%	29%
3b.3 A causa de la actitud de los maestros u otros	8	9	5	1	4			27	18%	71%
3b.3.1 Maestros	7	9			4			20	74%	43%
3b.3.2 Maestros te ponen nervioso			5					5	19%	14%
3b.3.3 Maestros no echan cuenta	1			1				2	7%	29%
3b.4 Clima de aula y las situaciones disruptivas	11	2	14	5	11	2	2	47	32%	100%
3b.4.1 La clase una tontería la lían	2		8			2		12	26%	43%
3b.4.2 La liaban	1	1	1	1	1			5	11%	71%
3b.4.3 Los compañeros me influyen	8	1	5	4	10		2	30	64%	86%
3b.5 Por su propia manera de ser o proceder	1	9	4	14	24	2		54	37%	86%
3b.5.1 Emparanoio: descontrol/no controlo nervios				3				3	6%	14%
3b.5.3 Mal estudiante		6			2			8	15%	29%
3b.5.4 No atiendo/me distraigo	1		3	3	1	1		9	17%	71%
3b.5.5 No estudio				4				4	7%	14%
3b.5.7 No estudio: no sé			1					1	2%	14%
3b.5.8 No hago deberes/no hago nada					1			1	2%	14%
3b.5.9 Siempre expulsada		2		1	2			5	9%	43%
3b.5.10 Mal comportamiento/llevo amonestación				3	10	1		14	26%	43%
3b.5.11 No vengo a clase		1			8			9	17%	29%
3b.6 Sentimiento de necesidad de cambio	1		1					2	1%	29%
3b.6.4 Expresiones utilizadas	1		1					2	100%	29%

En la Entrevista 2, los participantes consideran que son malos estudiantes fundamentalmente por su *propia manera de ser o proceder* (sub-cat.3b.5.), con el 86% de los grupos haciendo referencia a esta sub-categoría y el 37% de las unidades de

significado. Los participantes señalan que se portan mal y llevan amonestaciones a casa, no atienden y se distraen. El 71% de los grupos señala que *no atiende o se distrae* (sub-cat.3b.4.). En el Extracto 27 recogemos algunas expresiones que muestran esa percepción de estar distraídos en clase, bien porque hablan mucho con los compañeros, o porque hay algo que no saben explicar que les impide prestar atención al profesor cuando explica.

Extracto 27

1B019 ISO: Pues, no sé, no me concentro, los niños me influyen mucho.

5B085 GEA: porque sí maestra, porque yo no echo cuenta al profesor

5B198 DAO: que cuando...cuando...cuando viene ¡yo que sé! Me entra algo...que..NO PUEDO PRESTARLE ATENCIÓN

5B199 NOA: ESO ES VERDAD, A MÍ ME PASA LO MISMO

4B072 ADO: porque me distraigo mucho, hablo mucho...

4B080 FAUA: porque me distraigo mucho, me pongo a hablar con las niñas, con la NOA con todas esas niñas...que se ponen a hablar....están detrás de mí y entonces me distraen y...mmm...regular también porque a veces...hay algunas asignaturas que me cuesta...mmm..aceptar la 'desa', ENTENDERLA sobre todo las asignaturas de...de Lucas

5B211 NOA: mis amigos, la calle, el whatsapp, el móvil...

El 100% de los grupos manifiesta que ser mal estudiante se debe al *clima del aula y a las situaciones disruptivas* (sub-cat.3b.4), agrupando esta sub-categoría el 32% de las unidades de significado de esta categoría. Dentro de ella observamos una reiterada mención a la influencia ejercida por algunos compañeros y compañeras sobre ellos/ellas que provocan distracción y desconcentración, tal como observamos en el Extracto 28 donde varias de las intervenciones hacen referencia a esto.

Extracto 28

1B019 ISO: Pues, no sé, no me concentro, los niños me influyen mucho.

1B072 ESA: A mí los niños, el Matías, el Lalo, y esa gente, por ejemplo, si me pongo con el Jimeno, sí me ayuda, pero esa gente no.

5B204 DAO: la...las amistades malas que sean... que no...que no te ayuden a 'na'

6B025 LOA: Yo me defino bien porque a mí me gusta hacer estas cosas. Pero en la forma de portarme, me porto com: cuando estoy sola me porto fenomenal y cuando estoy al lado de mis amigas, ahí charlando y lo otro y lo otro pues: me porto:: fatal
9B315 TANA: Hombre claro que sí maestra, yo el año pasao::: También son los compañeros maestra, ¿Me entiendes? También eso... Porque ya sería::: pa::: hacer esto, me dicen "Tania no sé qué no sé cuánto", y ya me voy con ellos, y ya no echo cuenta de ná

4B080 FAUA: porque me distraigo mucho, me pongo a hablar con las niñas, con la Noelia con todas esas niñas...que se ponen a hablar....están detrás de mí y entonces me distraen [...]

También se insiste en las situaciones de distracción cuando las clases se ven interrumpidas por los malos comportamientos de los compañeros o compañeras, que chillan, la lían, y provocan interrupciones la sesión. En el Extracto 29 presentamos diferentes intervenciones que reflejan que estas situaciones disgustan a los participantes, que su deseo es poder aprender.

Extracto 29

6A193 ALA: Porque siempre están liándola siempre están chillando nunca hacen los deberes... [Po vaya mierda de clase]

4B212 LUA: pues hay muchos niños que contestan a los maestros

4B219 ADO: si empiezan a liarla tienes que cortar la 'deso', decirle vete para cuarto...y... ¡no veas!

4B220 FAUA: perdemos muchas clases, vamos a suponer...perdemos media hora..pues ya hemos perdió algo que hubiéramos aprendido, pero por culpa de ese incordio pues ya no va a repetir, el maestro no repite.

7B102 JOO: a mí me pasa muchas veces que algunas veces no aprendo pero yo quiero aprender, pero siempre hay alguno...hay días que estoy activo para aprender pero otros están menos y no podemos dar la clase bien...Porque hay tres o cuatros que lo estropea

La segunda causa a la que atribuyen ser malos estudiantes es a la *actitud de los maestros u otros* (sub-cat.3b.3.). Encontramos que el 71% de los grupos se refieren a este aspecto y el 19% de las categorías asignada a esta categoría hacen referencia a actitudes o comportamiento del profesorado con relación al trato que tienen con ellos. Los participantes perciben, y así lo expresan, que tales comportamientos ocasionan que se pongan nerviosos, o que se irriten, porque les chillan, les hablan de forma inapropiada. En el Extracto 30, mostramos algunos ejemplos.

Extracto 30

6A187 RAO: *Y me dice [yo que sé y me entran ganas de decirle un montón de cosas a la maestra: Que no hay ganas de hacerlo:]*

9A162 ADRO: *=Pero hombre. Es que, algunas veces también los profesores te sacan de quicio.*

9A167 LIA: *=Cuando se alteran se ponen a chillarte como locos.*

1B079 MAO: *Qué cuando tú digas una cosas el profesor no se altere tanto.*

2B046 TAA : *=Lucas no explica*

5B132 GEA:

[‘po’ a mí el ‘deste’no me echa cuenta]

6B096 RAO: *[Se me quitan las ganas de venir porque el maestro: un por ejemplo, el maestro: er Lucas ese: se cree mu chulo]*

6B255 LOA: *[En (...) no es porque] me considere mal estudiante, es porque me hacían hacer mala estudiante [porque:]*

4B027 ADO: *[los nervios, los maestros nuevos...]*

Otro aspecto que señalan dentro de la sub-categoría 3b.3 está relacionado con la forma en que el profesorado imparte sus clases. Los participantes expresan que hay maestros que no explican bien y que no dejan tiempo para realizar las tareas. En el Extracto 31 observamos que tanto Taa como Lia relacionan la percepción propia negativa como estudiante a que el profesor no explica bien.

Extracto 31

2B038 M: pero tú, en general como estudiante cómo te ves

2B039 TAA : yo me porto bien lo que pasa es que Lucas en asignatura2 se lia a explicar y no te deja que así las cosas. Siempre te deja na' más que:: veinte minutos para que hagas los deberes y te manda pa' casa deberes, siempre.

2B040 M: y tú, Lia ¿cómo te ves como estudiante [este año] ?

2B041 LIA: peor, peor, peor, peor, peor, pero peor ¡eh!

2B042 M: ¿si?

2B043 LIA: he cambia'o un montón

2B044 M: en relación del año pasado cuando empezamos, de cuando empezamos el año pasado a como lo hemos terminado ¿por qué?

2B045 LIA: pues por lo mismo! Por las asignatura2. El maestro no explica bien ni Pilar tampoco, siempre estaba [---] de un cuarto pa' otro y:: hacíamos locuras, como escondernos tras las mesas para saltarnos las clases =

2B046 TAA : =Lucas no explica

6.5.1.3.c. Categoría 3c: Percepción de sí mismo como regular estudiante.

Entrevista 2.

En términos generales, podríamos afirmar que en el 57% de los grupos los participantes han expresado que se consideran alumnos o alumnas “regulares”. Las subcategorías que se han identificado cuando los participantes se refieren a ellos mismos como estudiantes “regulares” son: 3c.1. *Ser buen o mal estudiante depende de la propia voluntad*; 3c.2. *Se considera a sí mismo un estudiante regular, pero se expresa el deseo de hacerlo bien*; 3c.3. *Se considera a sí mismo un estudiante regular porque no cumple las exigencias académicas como debería hacerlo*; 3c.4. *Se define como estudiante regular*; 3c.5. *Expresa duda o actitud de no saber qué decir*. En la Tabla 33 presentamos las frecuencias y porcentajes correspondiente.

Tabla 33. Frecuencias y porcentajes de la percepción de sí mismo como regular estudiante. Entrevista 2

Categorías y sub-categorías	1 B	2 B	4 B	5 B	6 B	7 B	9 B	Tota l	% U.S.	% Grupos
03C Percepción de sí mismo como regular estudiante	6	4	2	11	21		2	46	12%	86%
3c.1. Ser buen o mal estudiante depende de la propia voluntad		1		3	17		1	22	48%	57%
3c.1.1 Cuando quiero lo hago/depende de mí/yo misma		1		3	17			21	95%	43%
3c.1.2 Si me pongo a estudiar destacaría							1	1	5%	14%
3c.2. Se considera a sí mismo un estudiante regular, pero expresa el deseo de hacerlo bien							1	1	2%	14%
3c.2.1 Deseo de sacar bien el curso							1	1	100%	14%
3c.3. Se considera un estudiante regular porque no cumple las exigencias académicas como debería hacerlo.	3	1			2			6	13%	43%
3c.3.1 Empecé bien pero luego...		1			1			2	33%	29%
3c.3.2 Estudio a veces						1		1	17%	14%
3c.3.4 Estudio poco	1							1	17%	14%
3c.3.5 Regular: algunas veces hago las cosas	1							1	17%	14%
3c.3.7 Estudio sólo las que me gustan	1							1	17%	14%
3c.4. Se define como estudiante regular	1		2	3	2			8	17%	57%
3c.4.4 Regular	1		2	3	2			8	100%	57%
3c.6. Expresa duda, actitud de no saber qué decir	2	2		5				9	20%	43%
3c.6.2 Yo qué sé/duda	2	2		1				5	56%	43%
3c.6.4 Me cuesta levantarme				4				4	44%	14%

Observamos que el 57% de los grupos se refieren a un *estudiante regular* (cat.3c.4). El 48% de las unidades de significado están relacionadas con la consideración de que ser buen o mal estudiante depende de la voluntad de los participantes (sub-cat.3c.1.). En esta categoría el 95% de las unidades de significado están asignadas a la sub-categoría 3c.1.1 cuando quiero lo hago/depende de mí/yo misma. Los participantes argumentan que estudiar depende de ellos mismos, de si tienen ganas o quieren hacerlo,

del humor con el que se enfrenten a la tarea, o del interés que le pongan. Usan la expresión “ponerme las pilas”, afirmando que si se ponen lo consiguen. Algunos expresan que cuando se aburren “la lían”. A continuación se compilan algunos ejemplos en el Extracto 32:

Extracto 32

6B301 RAO: *Si cambio sí. ¡Ah venga que hay que cogerlas!*
 5B213 NOA: *yo misma*
 5B490 NOA: *yo si saco malas notas es porque estoy malamente*
 5A134 JAO: *Seño yo, cuando quiero hago deberes*
 6A165 LOA: *Yo, puedo ser buena estudiante pero no lo quiero*
 6B037 RAO: *[Yo en verdad] es que no hago na': yo es que me considero que trabajo, que la hago [bien si quiero]*
 6B059 ALA: *[porque si yo en verdad quiero:]*
 6B414 LOA: *Yo creo que me dirían que:: soy buena estudiante cuando quiero y que soy mala estudiante cuando no*
 6B320 ALA: *Porque algunas veces me coge de buenas y otras veces me coge de malas*
 5A128 NOA: *Si estoy aburri'a tengo que liarla y sino po::: hago las cosas*
 6B329 LOA: *yo me voy a poner las pilas [pa aprobarlas ahora]*
 5A137 DAO: *=Yo cuando vengo de mala leche...*
 9A106 TANA: *[¿No, "ia"?) Yo en verdad si me quiero, si me pongo en verdad. Me lo dicen tos los maestros pero es que, maestra, buf me amargo.*

El 43% de los grupos menciona que se considera un estudiante regular porque no cumple las exigencias académicas como debería (sub-cat.3c.3) y argumentan que estudian poco, que algunas veces hacen las cosas, y que están en función de si la asignatura les gusta o no.

6.51.3.d. *Percepción de cambio de sí mismo como aprendiz de un curso a otro*

En la Entrevista 2 se añadió una pregunta relacionada con la autopercepción de cambio como estudiantes, cuyas categorías han sido incluidas en la dimensión de

concepción de sí mismo como estudiante. Dentro de esta categoría hemos considerado los siguientes aspectos: 3d.1.1 *Cambio a mejor*; 3d.1.2 *Cambio a peor*; 3d.1.3 *Igual, no hay cambio*.

Observamos que sólo el 71% de los grupos responde a la pregunta de “¿Crees que has cambiado tú en relación con los estudios?”. De ellos el 43% ha señalado un cambio para mejor y otro 43% un cambio para peor; sólo el 14% considera que sigue igual. En la Tabla 34 presentamos los valores relacionados con cada una de estas sub-categorías.

Tabla 34. Frecuencias y porcentajes de la percepción de cambio de sí mismo como aprendiz de un curso a otro

Categorías y sub-categorías	1B	2B	4B	5B	6B	7B	9B	Total	% U.S.	% Grupos
03C Percepción cambio de sí mismo como estudiante	2		15	12	4	1		34	9%	71%
3d.1 Sensación de cambio	2		15	12	4	1		34	100%	71%
3d.1.1 Cambio a mejor			9	5		1		15	44%	43%
3d.1.2 Cambio a peor			6	7	4			17	50%	43%
3d.1.3 Igual, no hay cambio	2							2	6%	14%

Los argumentos relacionados al cambio para mejor se refieren a varias razones. Por un lado, tenemos a aquellos que perciben que han mejorado en cuanto a su nivel de trabajo, como expresa Faa:” pues este año estoy trabajando más” (4B054). En otros se mencionan expresiones que denotan toma de conciencia frente a los estudios, o cierta madurez como se recogen en el Extracto 33.

Extracto 33

9B039 ANO: [...] Tu sabes, sí, mejor que el año pasado, y ya cada curso que voy subiendo me voy, me voy motivando pero...

7B013 JOO: pues que he madurado...algo más..y me..tengo más capacidad, para estudiar me cuesta menos ¿no?

4B098 FAA: no sé....será que...he recapitado o algo de eso no sé....

También hay intervenciones vinculadas al tema del comportamiento y a la reducción de las situaciones de expulsión, como se observa en el Extracto 34

Extracto 34

5B057 NOA: porque el año pasado en un mes ya estaba expulsada en mi casa un montón de tiempo y este año lo estoy haciendo todo y "tó"
4B058 FAA: claro, el año pasado estaba todos los días expulsada
4B430 ADO: por todo eso....pero ahora ya no...ahora estoy comportándome bien...lo hago todo...y así me voy a quedar.. ¡voy a aprobarlas todas! Sé que las voy a aprobar todas..

En relación con el cambio a peor, está en su mayoría relacionado con el comportamiento. En el Extracto 35 se muestra una selección de ejemplos.

Extracto 35

4B019 LUA: ahora...ahora me porto peor que el año pasado
4B040 ADO: pues sí..<porque soy más distraído>
5B047 DAO: un poquito para mal
5B077 GEA: ¡ A peor!
5B143 DAO: no sé...es que de aquí al año pasado....el año pasado era diferente y no sé qué me ha pasado que este año he cambiado...
6B015 RAO: Yo este año sí que me: si que he estoy peor. Me han expulsa'o [ya y to']

Sólo hay dos intervenciones relacionadas con percibirse igual, sin que se identifiquen cambios, en el Extracto 36 se presentan ambas.

Extracto 36

1B017 ISO: No ha cambiado mucho, sigo siendo el mismo siempre, más o menos regular. Ehhhh, me sigue buscando asignatura4, estudio mucho, menos para asignatura2. Y...
1B024 MAO: Ah... Listo, inteligente..., ni... Listo, inteligente, cuando hay un examen, yo si estudio, estoy incluso dos días estudiando para el examen, hemos hecho hoy dos exámenes, uno de asignatura6 y otro de Asignatura1. Y soy igual que el año pasado, con

Dionisio, asignatura2, Asignatura1, ...

6.5.1.2. Experiencias Positivas en la Entrevista 2

Las categorías temáticas reconocidas dentro de esta dimensión son: 4.1 *Experiencias relacionadas con los buenos compañeros*; 4.2 *Actitudes del profesorado que les resultan positivas*; 4.3 *Actividades escolares vinculadas con sentimientos agradables*; 4.4 *Calificaciones obtenidas*; 4.5 *No reconocen experiencias positivas*; 4.6 *Asignaturas y su desempeño en ellas*. En la Tabla 35 mostramos las frecuencias y porcentajes de cada una de ellas.

Tabla 35. Frecuencias y porcentajes de las experiencias positivas como estudiante. Entrevista 2

Categorías y sub-categorías	1 A	2 A	3 A	5 A	6 A	8 A	9 A	Tota l	% U.S.	% Grupos
04 Experiencias positivas como estudiante	7	38	30	7	22	10	22	136	100%	100%
4.1 Experiencias relacionadas con los buenos compañeros			5					5	4%	14%
4.1.6 Buen clima de clase			5					5	100%	14%
4.2 Actitudes del profesorado que les resultan positivas		15	4	3	11	2	3	38	28%	86%
4.2.1 Maestro		9	1	2	4			16	42%	57%
4.2.3 Maestros que explican bien/y cosas interesantes		2	1	1	3			7	18%	57%
4.2.5 Maestros buenos		4	1		2	2	3	12	32%	71%
4.2.6 Nos ponen películas				1	2			3	8%	29%
4.3 Actividades escolares vinculadas con sentimientos agradables		20	15			4	15	54	40%	57%
4.3.8 Actividades escolares diferentes/juegos		17	15			4	15	51	94%	57%
4.3.9 Me gusta más primero		3						3	6%	14%
4.4 Calificaciones obtenidas	2				2		1	5	4%	43%
4.4.3 Buenas notas	2				2		1	5	100%	43%
4.5 No se reconocen experiencias positivas	1					3		4	3%	29%
4.5.2 No me acuerdo	1					3		4	100%	29%
4.6 Asignaturas y su desempeño en ellas	4	3	6	4	9	1	3	30	22%	100%

4.6.1 Asignaturas	3	6	4	9	2	24	80%	71%	
4.6.2 Estudié mucho y lo aprendí	3					3	10%	14%	
4.6.3 Me comporto bien	1				1	1	3	10%	43%

Observamos que la categoría 4.1 *Experiencias relacionadas con los buenos compañeros* tiene una frecuencia muy baja, tiene asignada el 4% de las unidades de significado y es expresada por el 14% de los grupos. La subcategoría 4.1.6 *Buen clima de aula*, recoge la intervención de un sólo grupo que expresa la satisfacción sentida porque en una de las sesiones de clase de esa semana habían trabajado bien, tranquilamente, escuchando y participando correctamente, tal como se recoge en el Extracto 37 donde Faa describe lo ocurrido.

Extracto 37

4B106 FAA: le hemos hecho caso al profesor, le hemos dejado que hable, después hemos levantado la mano para hablar...hemos hecho todas...YO he hecho todas las actividades, que nunca las hago...hemos estado muy contentos ¿verdad Adrian?

El 57% de los grupos hace referencia a recuerdos y vivencias de actividades vinculadas a *sentimientos agradables* (cat.4.3), dentro de la cual el 94% de las unidades de significado describe actividades escolares diferentes llevadas a cabo en el marco de las experiencias de aprendizaje cooperativo (sub-cat.4.3.1) desarrolladas en las diferentes asignaturas.

Las unidades de significado reconocidas en esta categoría se clasifican en aquellas que hacen referencia como experiencia positiva el encuentro con 6º de primaria, el trabajo de los países (proyecto de navidad), algunas estructuras cooperativas a las que

llaman juegos cooperativos, las actividades con clases de primaria (tutoría entre iguales), y la visita de personas externas al colegio.

El “Encuentro con 6º de primaria”, que ha sido el más referido, es una actividad que realiza el alumnado de 1º de la ESO en las fiestas del colegio, dedicada a explicar al alumnado de 6º de primaria cómo es la nueva etapa con la que van a encontrarse, y a dar a conocer los cambios que existen en la misma. Esta actividad se realiza mediante una exposición oral, usando presentaciones Power Point y llevando a cabo una gimkana con pruebas que permiten conocer al nuevo profesorado, las instalaciones, las nuevas materias, etc., que les espera en la ESO. En el Extracto 38 recogemos algunas de las intervenciones, en la que describen la actividad.

Extracto 38

4B153 FAA: pero en vez de nosotros hablar...hablamos un poquito y decíamos una pequeña...un pequeño juego...y se fueron loco de contentos...le regalamos cosas y todo..
7B071 JOO: pues actividades y eso para los niños de sexto...y explicarle más o menos cómo era...cómo era el curso que iban a pasar...cuando entraban en la ESO que más o menos el cambio que iban a tener...

Otra de las actividades mencionadas dentro de esta categoría es la llamada “Trabajo de Navidad”. Este es un proyecto cooperativo que consiste en elaborar por grupos una especie de gran libro, para el que se selecciona un país, y cada grupo debe describir cómo celebran la navidad en dicho país, teniendo que cumplimentar una serie de aspectos señalados y que integran a las diferentes áreas curriculares. Este trabajo es presentado al resto de los compañeros y compañeras de primaria en la semana navideña

del centro. En el Extracto 39 recogemos las interacciones de uno de los grupos. En éste, observamos que Lida inicia la intervención haciendo referencia a la actividad con 6° de primaria, Ano recuerda la actividad de los países, éste es el proyecto de navidad ya descrito en el párrafo anterior. Nótese que en sus intervenciones hacen referencia a un sentimiento de satisfacción porque pudieron ayudar a los niños de 6°, se tuvieron que poner de acuerdo y que fue divertida la actividad.

Extracto 39

9B082 M: *A ver, algo que haya ocurrido el año pasado. Pensad en el primer trimestre, en el segundo trimestre... algún momento*

9B083 LIDA: *Cuando tuvimos el entrenamiento con sexto de primaria*

9B084 M: *Cuando tuvieron el encuentro con sexto de primaria, Si...*

9B085 ANO: *Lo de los países no?*

9B086 LIDA: *No, cuando hicimos la gymkana y esas cosas. Ese fue el mejor.*

9B087 M: *Lo de los países fue en navidad me parece no?*

9B088 ADRO: *Ahora no lo hacemos*

9B089 M: *¿Y por qué consideras que en esa experiencia te sentiste mejor?*

9B090 LIDA: *Porque así ayudábamos a los niños que venían pa' primero*

9B091 ADRO: *Está guapo, nos divertimos*

9B092 LIDA: *Qué se divirtieron ellos y nos divertimos nosotros con ellos*

9B093 M: *Que más Tania, ¿tú te acuerdas?*

9B094 ADRO: *Lo de los [carteles]=*

9B095 LIDA: *= [Cuándo] sacamos los carteles y todo eso...*

9B096 M: *Y por qué ahí se sintieron buenos estudiantes?*

9B097 LIDA: *Porque nos pusimos todos de acuerdo en hacer esas cosas y presentar eso*

9B098 M: *¿Y eso te ayudó? El que se sientan todos...*

9B099 ADRO: *Di una vuelta::: y todo eso. Yo me sentí tela de bien. Mejor que estar tol' día así. Y con to' los niños del colegio... Sexto, quinto, cuarto...*

Además de estas dos actividades, los participantes se refieren a algunas de las estructuras cooperativas realizadas en las diferentes asignaturas. Ellos las llaman juegos y perciben que además de divertirse, también aprenden. Esto se observa en el Extracto 40

en el que Taa describe una de las actividades y el resto de los participantes del grupo van comentándola; nótese que Jao expresa que aprendía.

Extracto 40

2B061 TAA : *¿que nos lo hayamos pasado bien? ahh ¡pos' en asignatura3! Que hacíamos o en asignatura2 que nos poníamos a hacer juegos y:: aprendíamos las cosas de memoria=*

2B062 JAO : *=¡en optativa!*

2B063 TAA : *o en...*

2B064 M: *a ver, cuéntame Taa, cuéntame un poco eso*

2B065 TAA : *nos poníamos, nos poníamos to's con unas tarjetitas y cada uno tenía una tarjeta, y teníamos que removernos con la clase hasta encontrar el significado::*

2B066 LIA: *en Asignatura1*

2B067 JAO : *con Willy y:::*

2B068 JEO: *[---]*

2B069 TAA : *y en asignatura4 también lo hacíamos*

2B070 JAO : *aprendíamos más así que ahora*

2B071 M: *¿sí? ¿Así como aprendías más? Cuéntame*

2B072 JAO : *con el juego ese*

2B073 M : *con ese juego de preguntar, que más*

2B074 JAO : *se te quedaban las cosas*

De sus intervenciones se puede deducir que los participantes perciben las actividades que se hacen en el marco del AC como acciones que les permiten aprender, en las que se sienten bien, se divierten, participan todos, trabajan en grupo, se ponen de acuerdo y se mueven por la clase.

La categoría 4.4 *Calificaciones obtenidas*, que está representada por el 4% de las unidades de significado, y es referida por el 57% de los grupos focales, incluye expresiones de satisfacción. En el Extracto 41 se recogen algunas intervenciones al respecto.

Extracto 41

1B037 ISO: En asignatura4, al principio del curso saqué un 8 y 7, en asignatura4 porque estudié mucho, aprendí y eso, qué me comporté bien y escuché.
6B193 LOA: mira por ejemplo este año en asignatura2, me gusta ¿no? Y el primer examen he sacado un nueve. En el segundo examen también he sacado un siete ¿has visto?
9B071 ADRO?: Pues cuando saco buena nota en los exámenes
8A113 SAA: Que aprobaba las Asignatura4 y las Asignatura1 nada más

Encontramos que el 71% de los grupos ha señalado algunas asignaturas concretas como experiencia positiva (4.6. *Asignaturas y su desempeño*), esto es, se manifiestan experiencias positivas vinculadas a lo académico. Al mencionar las asignaturas, en sus intervenciones, los participantes se refieren al interés que ponen en ellas porque les gustan mucho, bien porque les resulta de utilidad el contenido, porque el maestro la explica bien, o porque han experimentado un clima de clase tranquilo y eso les ha gustado. En esta categoría se han incluido también expresiones relacionadas con “*estudié mucho y lo aprendí*” (cat.4.6.2), y “*me comporto bien*” (cat.4.6.2).

En relación con la categoría 4.2 *Actitudes del profesorado que les resultan positivas*, el 85% de los grupos nombra a profesores y profesoras concretos que les evocan recuerdos positivos, a quiénes echan de menos. También señalan que explican bien y que los contenidos son interesantes. Destacan, así mismo, a aquellos que consideran buenos porque se han sentido apoyados, bien tratados, ayudados, o de los que han recibido algún tipo de refuerzo positivo, o se refieren situaciones en las que esto sucedió. Esto se observa en el Extracto 42, donde Tana, una alumna categorizada con un

nivel de desempeño académico bajo, recuerda como positivo a los maestros que hablaron con ella y cómo eso ayudó a que ella se esforzara en el estudio.

Extracto 42

9B101 M: TANA, [...] es que tú recuerdes, de lo que hiciste el año pasado, en cualquier asignatura, da igual ¿vale? En algún momento, que tú, tú recuerdes que te hayas sentido satisfecha como estudiante, contenta como estudiante, bien, buena, porque sientes que has aprendido mucho, o porque sientes que tú has hecho una cosa bien hecha, [...]
9B102 TANA: A mí lo que me gustó más es que se pusieran to' los maestros a hablar conmigo. Me cogieron y me dijeron que si yo me ponía po' que... Que yo sabía, pero que me pusiera, ¿entiendes? Yo era buena estudiante pero que no me ponía. Y eso yo pensando, y por eso me puse las pilas maestra.

6.5.1.3 Experiencias Negativas en la Entrevista 2

Las categorías temáticas reconocidas en esta dimensión son: 5.1 *Experiencias relacionadas con los malos compañeros*; 5.2 *Actitudes del profesorado en la dinámica de clase que les resultan negativas*; 5.3 *Aspectos relacionados con su propia actitud o comportamiento*; 5.4 *Castigos inmerecidos recibidos*; 5.5 *Calificaciones obtenidas*; 5.6 *No se reconocen experiencias negativas o no saben describirlas*; 5.7 *Asignaturas concretas en las que se tienen experiencias negativas*. En la Tabla 36 se presenta las frecuencias y porcentajes de cada una de las categorías y sub-categorías de esta dimensión.

Tabla 36. Frecuencias y porcentajes de la Experiencias negativas como estudiantes en la Entrevista 2

Categorías y sub-categorías	1	2	4	5	6	7	9	Tota	%	%
	B	B	B	B	B	B	B	l	U.S.	Grupos
05 Experiencias negativas como estudiante	7	22	19	7	15	3	11	84	100%	100%
5.1 Experiencias relacionadas con los malos	1	8						9	11%	29%

compañeros										
5.1.5 Se pelean en clase					1		1	11%	14%	
5.1.7 Travesura de otros/mal clima de clase	1				7		8	89%	29%	
5.2 Actitudes del profesorado en la dinámica de clase que les resultan negativa a los participantes										
	5	5	2	3		8	23	27%	71%	
5.2.1 Profesorado malo	1	2	1			3	7	30%	57%	
5.2.2 Las actividades que se hacen son aburridas	4						4	17%	14%	
5.2.3 Te hablan mal/chillan			1				1	4%	14%	
5.2.4 Castigan, te echan de clase			2		2		4	17%	29%	
5.2.5 Son muy desaboríos							3	3	13%	14%
5.2.6 Profesorado que explica mucho				1	1		1	3	13%	43%
5.2.7 Valoran negativo lo que haces							1	1	4%	14%
5.3 Aspectos relacionados con la propia actitud o comportamiento										
	5	10	1	2	2	2		22	26%	86%
5.3.1 No hago nada/no trabajo		3						3	14%	14%
5.3.2 No atiendo/me distraigo		4					1	5	23%	29%
5.3.5 Me saltaba las clases					1			1	5%	14%
5.3.7 Falté el respeto al profe				1	1	1		3	14%	43%
5.3.8 Hice una cosa mal	4							4	18%	14%
5.3.9 La liaba en clase	1	3	1	1				6	27%	57%
5.4 Castigos inmerecidos recibidos										
			4		3			7	8%	29%
5.4.1 Te echan de clase sin motivo			2					2	29%	14%
5.4.3 Me expulsaron de clase			2		3			5	71%	29%
5.5 En relación a las calificaciones obtenidas										
	1				5		3	9	11%	43%
5.5.2 Suspensos	1				5		3	9	100%	43%
5.6 No reconocen experiencias negativas o no saben describirlas										
	3				1	1		5	6%	43%
5.6.1 Yo qué sé					1			1	20%	14%
5.6.2 No hay recuerdos negativos	3					1		4	80%	29%
5.7 Asignaturas concretas en las que se tienen experiencias negativas										
	4	1	3	1				9	11%	57%
5.7.1 Mal estudiante en la asignatura	4	1	3	1				9	100%	57%

La categoría con mayor presencia relativa a las experiencias negativas como

estudiantes es la relacionada con las *Actitudes del profesorado en la dinámica de clase que les resultan negativas* (cat.5.2). El 71% de los grupos hacen referencia a ella, y reúne al 27% de las unidades de significado de la categoría. Dentro de esta categoría, los participantes han señalado que sus experiencias negativas están relacionadas con cierto profesorado que, a su juicio, explica mucho y hace las clases aburridas. En sus

intervenciones, cuando se refieren al profesorado “malo”, lo hacen indicando gestos de indiferencia del profesorado hacia ellos, poca paciencia, y falta de ayuda. En el Extracto 43 presentamos algunos ejemplos.

Extracto 43

4B167 FAA: es que el maestro se lo explica todo a todo el mundo <fue los otros días, creo que fue> se lo explica a todo el mundo y le pregunto yo "maestro esto no...no me he enterado todavía ¿me lo puedes explicar bien?"

4B168 ADO: °pero al maestro....°

2B054 JAO : pos que tanto copiar no es! Es explica un poco y actividades que hacer en clase, pero en segundo no es así. En los últimos 10 minnutos, 20 minutos manda actividades. Pa casa!

5B190 NOA: 'po'que el maestro explica mucho y me agobio

6B182 LOA: Ehm: ¿cómo se llama esto:? Asignatura1. En Asignatura1. Con Leticia. Porque Leticia el año pasado era mu.:y estricta y entonces cuando ella me contestaba yo el año pasao me portaba bien pero cuando me entraba yo que sé; me entraba una cosa por aquí con Leticia ¡que le saltaba! y me echaban de la clase y me: y a mí me::

9B128 LIDA: Y el de asignatura4 que explica mucho...

La segunda categoría con mayor frecuencia es la categoría 5.3 *Aspectos relacionados con su propia actitud o comportamiento*, con un 26% de las unidades de significado. Dentro de esta categoría se incluyen manifestaciones relacionadas con la actividad académica, como *no hago nada/no trabajo* (sub.cat.5.3.1) y *no atiendo/me distraigo* (sub.cat.5.3.2).

En la categoría 5.4 *Castigos inmerecidos recibidos*, el 14% de los grupos realizan la observación de que al alumnado lo expulsan de clase sin motivo y el 29% que de hecho los expulsaron de clase.

El 43% de los grupos ha señalado como experiencia negativa el haber tenido suspensos. Los argumentos más usados se relacionan con no ver recompensado su esfuerzo, como se puede observar en los siguientes turnos:

6B188 LOA: [cuando en un examen saqué un tres] como por ejemplo este año. Me he sentido que he estudiado [para::]

6B189 ALA: [a mí me pasaba eso mucho en asignatura6 ¿te acuerdas?]

6B190 LOA: pa' ná'

9B118 LIA: ... Cuando suspendía los exámenes

9B120 ANO: Yo cuando estudiaba los exámenes y después suspendía. Lo hacía mal ¿no? Y hacía el examen y, por ejemplo, se te olvidaban preguntas y después lo suspendías. Y cuando, por ejemplo, te ponen un 3, después de haber estudiado, eso en verdad...

Por último, el 57% de los grupos focales hace referencia a asignaturas concretas, que son nombradas, y que resultan desagradables para los participantes.

La categoría 5.1 *Experiencias relacionadas con los malos compañeros*, agrupa al 11 % de las unidades de significado de la categoría. El 29% de los grupos se refiere a este aspecto y relata sobre todo incidentes con relación a la indisciplina dentro del aula, que crean un clima de clase negativo. En el Extracto 44 observamos cómo en el grupo 4 coinciden en afirmar que el comportamiento de algunos compañeros interfiere en las clases e impide que puedan aprender. En sus intervenciones podemos percibir indignación cuando hacen referencia a las medidas disciplinarias que deben tomar los maestros para sancionar a esos alumnos y que así no ocurran estas situaciones. Estos datos permiten percibir la importancia que los participantes dan al buen clima del aula y la valoración negativa de los aspectos disruptivos.

Extracto 44

4B240 M: *si el ambiente fuera súper tranquilo, si todos estuvieran en silencio, ...¿tú crees que aprenderías?*

4B241 AS: *SI, SI SI...*

4B242 ADO: *el año pasado con Ismaruido, estaban todo el día pegándose, haciendo dibujos ...no me dejaban tranquilo, y le dije" ¡maestra mira éste que no para! Y le echaron un parte porque no paraba...*

4B243 LUA: *es que si tú tienes dos personas a lado que no se están quietos, es imposible que tú aprendas*

4B244 FAA: *¡claro!*

4B245 M: *¡vale! ¿no hay nada que tú puedas hacer para aprender?*

4B246 ADO: *no y más con SAO y MAO, ¡no veas los dos!*

4B247 FAA: *maestra es que además en mi clase, y sobre todo en segundo, ahora, son todos una pasada, no se puede aprender nada*

4B248 ADO: *empiezan a chillar...yo eso lo digo en tutoría, nada más que chille uno adiós*

4B249 FAA: *a su casa, te lo juro. yo he hablado con el director para eso,*

6.5.2. Atribuciones de éxitos y fracasos académicos: Locus, controlabilidad y estabilidad. Entrevista 2

6.5.2.1. Factores a los que atribuye sus éxitos en la Entrevista 2

Las categorías temáticas encontradas en relación a las asignaturas en las que los participantes destacan son: 6.1 *Capacidad en relación con la asignatura*; 6.2 *Disposición hacia las asignaturas*; 6.3 *Éxito en las asignaturas en su mayoría vinculado a las calificaciones*; 6.4 *Contenido de las asignaturas*; 6.5 *Actitud y comportamiento del profesorado*; 6.6 *Metodología y actividades en clase*; 6.7 *Trabajar con otros*; 6.8 *Comentarios que refieren a la obligación o necesidad de cumplir con la asignatura*; 6.9

Otros. En la Tabla 37 se presentan las frecuencias y porcentajes de todas las categorías y sub-categorías.

Tal como comentamos anteriormente en la Entrevista 1, las categorías 6.1, 6.2 y 6.3 guardan relación con aspectos que implican directamente al participante, mientras que las categorías 6.4, 6.5 y 6.6 se vinculan más con aspectos externos relacionados con los diferentes elementos que forman parte de acción educativa.

Los participantes atribuyen su éxito a elementos relacionados con la *disposición hacia la asignatura* (cat.6.2). Observamos que el 28% de las unidades de significado relativas a esta pregunta se concentran en esta categoría, y que el 86% de los grupos aluden a ella. Los participantes señalan en su mayoría que *hacen los deberes y actividades* (sub-cat.6.2.5), *atienden en clase* (sub-cat.6.2.1) y *ponen interés* (sub-cat.6.2.4). Además, dentro de esta categoría el 57% de los grupos hace referencia a *portarse bien* (sub-cat.6.2.8) y *al esfuerzo para aprobar las materias* (sub-cat.6.2.7).

Tabla 37. Frecuencias y porcentajes de las atribuciones de éxito. Entrevista 2

Categorías y sub-categorías	1 B	2 B	4 B	5 B	6 B	7 B	9 B	Tota 1	% U.S.	% Grupos
06 Atribución de éxitos	49	38	39	15	40	11	57	249	100%	100%
6.1 Capacidad en relación con la asignatura	7	7	6	4	16	3	19	62	25%	100%
6.1.1 Sé hacerlo			2					2	3%	14%
6.1.2 Se me da bien	1	2	2				14	19	31%	57%
6.1.4 Me gusta	2	2	2	1	1	3	2	13	21%	100%
6.1.5 Me gusta estudiarlo	4	3		3	15		2	27	44%	71%
6.1.6 Me gustaría aprender							1	1	2%	14%
6.2 Disposición hacia las asignaturas	16	7	14		17	3	13	70	28%	86%
6.2.1 Atiendo en clase	2	4	2		6			14	20%	57%
6.2.2 Escucho más a la profè	1		1			1		3	4%	43%
6.2.3 Pongo interés	1							1	1%	14%
6.2.5 Hago los deberes/las actividades	1				6	1	3	11	16%	57%

6.2.6 La estudio más que las demás	5	1	7		4		5	22	31%	71%
6.2.7 Me esfuerzo para aprobarla	2							2	3%	14%
6.2.8 Me porto bien	1	1	3				1	6	9%	57%
6.2.9 Estudiando en casa	2	1	1				4	8	11%	57%
6.2.10 Estudiando en el colegio	1				1	1		3	4%	43%
6.3 Éxito en las asignaturas en su mayoría vinculadas a las calificaciones	8	3	2	1	4	4	6	28	11%	100%
6.3.1 Aprueba todas		2	2		1	4	1	10	36%	71%
6.3.4 Duda de cuántos aprobados	1			1				2	7%	29%
6.3.5 Regular					2		1	3	11%	29%
6.3.6 Saco buenas notas					1			1	4%	14%
6.3.7 No suspendo/apruebo	7	1					4	12	43%	43%
6.4 Contenido de las asignaturas	1	1	2	3	2		3	12	5%	86%
6.4.1 Me gusta el contenido			1				2	3	25%	29%
6.4.2 Me gusta el contenido interesante	1			1				2	17%	29%
6.4.3 Utilidad del contenido			1		1			2	17%	29%
6.4.4 Me gusta dibujar/pintar				2	1		1	4	33%	43%
6.4.5 Me gusta la música		1						1	8%	14%
6.5 Actitud y comportamientos positivos del profesorado	15	9	14	3		1	14	56	22%	86%
6.5.1 Por el maestro	10	3	4	2			5	24	43%	71%
6.5.2 Por el maestro: ayuda a aprender	1					1	1	3	5%	43%
6.5.4 Por el maestro: es divertido	1	3	2				1	7	13%	57%
6.5.5 Por el maestro: explica bien	3	3	8	1			7	22	39%	71%
6.6 Metodología y actividades en clase	1	10	1	4			2	18	7%	71%
6.6.2 Ponen música		1		3				4	22%	29%
6.6.3 Te contaba historias		5						5	28%	14%
6.6.6 Es divertido	1	1		1			1	4	22%	57%
6.6.7 Nos ponen películas		2						2	11%	14%
6.6.8 Es divertido: la liaban				1				1	6%	14%
6.6.9 Te dejan el libro para el examen/nos aprueban		1					1	2	11%	29%
6.7 Trabajar con otros	1	1						2	1%	29%
6.7.4 Ayudo a los demás/trabajo con otros	1	1						2	100%	29%
6.9 Otros						1		1	0,40%	14%
6.9.1 Expresiones varias						1		1	100%	14%

En cuanto a la categoría 6.1 *Capacidad en relación con la asignatura*, es nombrada por el 100% de los grupos y reúne el 25% de las unidades de significado de esta dimensión. Dentro de esta categoría, observamos que los participantes no se limitan

a mencionar qué aspectos les gustan simplemente, sino que argumentan sus respuestas con comentarios y detalles. En el extracto 45 mostramos algunos ejemplos.

Extracto 45³

1B118 ISO: Asignatura4, porque es la mejor, para mí es la mejor, es la que más me gusta de todas las asignaturas, yo quiero ser historiador.

5B248 NOA: [mate...matemáticas] porque me gustan mucho, mucho, mucho

6B224 ALA: No sé, en asignatura5 me encantaba [desde hace mucho tiempo]

6B239 RAO: A mí e:n plástica porque ¡me:: encanta! Me encanta, no sé por qué, me gusta dibujá. Y: asignatura6 porque me gusta pe:ro presto algunas veces, presto atención porque me interesa algunas cosa:s, saber cómo se dice y eso, y:: sí, el año pasa'o algunas veces sí lo hacía.

4B306 LUA: porque...eso siempre lo hago..porque es la que más me gusta, siempre, todo lo que manda lo hago, si hay que saltar..y todo

6B231 LOA: En asignatura6, pues porque a mí el asignatura6 es lo que más me gusta de ¡todas! las asignaturas. En asignatura6 una cosa que a mí, cuando yo:: veo algo en asignatura6, me gusta leerlo, entenderlo cuando tengo el interés en saber eso, saber el qué es eso y:: es importante pa' to' la vida, porque:: hoy en día tenemos que estar [preparados]

Es evidente que el factor “*me gusta la asignatura*” (sub-cat.6.1.4) adquiere un valor importante para los participantes como causa para atribuirse éxito en la misma, y se plantea como algo que moviliza el interés y el deseo de aprenderlo. En el Extracto 46, observamos como Loa comenta que las matemáticas le gustan mucho, a pesar de que el profesor le manda muchas tareas; parece que la fuerza que le da el hecho de que una asignatura le guste, le permite continuar a pesar de la dificultad que ella percibe.

Extracto 46

6B084 LOA: Y ahora en este curso mm: mm: nos están dando flipante de asignatura2 y venga problemas y venga problemas y venga problemas, uno detrás de otro, uno detrás

³ Los nombres del profesorado, así como de las asignaturas, han sido cambiados por otros para respetar el anonimato de estos profesionales de la enseñanza.

de otro; no nos da ni descansar dos segundos na' más t'o el día así. Pues ya le estoy cogiendo hasta asco a la asignatura2 por eso maestra. Pero a mí me gusta, jme encantan las asignatura2! cuándo entré al curso ¿qué dije? A mí lo que me gusta es la asignatura2 eh: el asignatura6 y Asignatura1

En la categoría 6.3 *Éxito vinculado a las calificaciones*, el 11% de las unidades de significado hacen referencia a las calificaciones, pero nótese que los participantes siempre se expresan en términos de aprobados o suspensos, no haciendo mención a buenas notas, o especificándolas, como sucede en las intervenciones del Extracto 47.

Extracto 47

6B229 LOA: [...] Yo con esto tengo má::s , que me gusta a mi esta:: . Y me siento buena estudiante porque saco bien los exámenes, todo lo tengo limpio en mi cuaderno, tó lo hago bie:n. Por eso me siento bien estudianta.

9B216 TANA: Mira, yo asignatura5 si la apruebo porque antes no traía chándal ni echaba cuenta y ahora sí traigo chándal. Eh, asignatura7... asignatura7 porque yo que sé... porque antes sacaba... [...].

2B249 TAA : yo no lo suspendí

En lo académico encontramos que la categoría 6.5 *Actitud y comportamiento positivo del profesorado* tiene un 23% de las unidades de significado y está presente en el 86% de los grupos. En ella podemos destacar que el 71% de los grupos coinciden en nombrar a maestros y maestras concretos, señalando que les gusta bien su forma de ser o su forma de tratarlos, tal como lo expresan en el Extracto 48.

Extracto 48

1B120 MAO: esta aprobaré porque me la da Jorge, asignatura3, porque me la da Carolina, asignatura3 creo que la voy a aprobar seguro.

5B258 GEA: asignatura4 porque....me gusta... y...asignatura3 porque...me gustaba la maestra que era y 'to'

Es significativo observar que el 39% de las unidades de significados que se refieren a maestros que explican bien, son manifestadas por los participantes en el 71% de los grupos.

La categoría 6.6 *metodología y la tarea*, está presente en el 71% de los grupos. Se puede observar que se refieren a que les gusta o se les dan mejor aquellas asignaturas en las que les dejan tiempo libre, en las que hacen juegos, y en las que hay actividades fáciles.

En relación con la categoría 6.4 *contenido de las asignaturas*, está presente en el 86% de los grupos. Sólo el 5% de las unidades de significado de la dimensión hace referencia a ella. En la Entrevista 2, el contenido no es un argumento frecuentemente declarado para que les guste la asignatura.

6.5.2.2. Factores a los que atribuye sus fracasos en la Entrevista 2

En este caso, la pregunta está pensada para que los participantes puedan manifestar aspectos a los que atribuyen sus fracasos académicos, pensando en aquellas asignaturas que no se les da bien o en las que no destacan, indagando en las razones que ellos consideran que están detrás de esos fracasos. En la Entrevista 2 se han incluido las preguntas relativas a qué materias creen los participantes que van a suspender, y si piensan que pueden o no pueden hacer algo para mejorar esos resultados.

Las categorías temáticas que podemos reconocer en esta pregunta son: 7.1 *Percepción negativa que se tiene sobre la asignatura*; 7.2 *Aspectos personales, en cuanto a la disposición hacia las asignaturas*; 7.3 *Malos resultados en las asignaturas*; 7.4

Contenido difícil de las asignaturas; 7.5 Actitud negativa del profesorado; 7.6 Metodología inadecuada; 7.7 Percepción de que todas las asignaturas se les dan bien. Y 7.8 Percibe que puede hacer algo para aprobar. En la Tabla 38 se presentan los porcentajes y las frecuencias de las categorías y sub-categorías.

Al igual que en la dimensión anterior, podemos encontrar que los participantes atribuyen sus fracasos, por un lado, a aspectos más internos o personales, como son la percepción, la disposición y los propios resultados en las asignaturas (cat. 7.1, 7.2 y 7.3); y, por otro, a elementos externos que forman parte de la acción educativa, como son el profesorado, los contenidos y la metodología.

Tabla 38. Frecuencias y porcentajes de las atribuciones de fracasos en la Entrevista 2

Categorías y sub-categorías	1B	2B	4B	5B	6B	7B	9B	Total	% U.S.	% Grupos
07 Atribución de fracasos	29	49	62	33	53	16	38	280	100%	100%
7.1 Percepción negativa que tiene sobre la asignatura	5	8	8	2	7	6	10	46	16%	100%
7.1.1 No se me da bien	3		5	1		1		12	26%	71%
7.1.2 No se me dan bien, pero me gustan		1						1	2%	14%
7.1.3 No me entra en la cabeza	1		1			1	5	8	17%	57%
7.1.4 No me gusta	1	7	2	1		4	5	25	54%	100%
7.2 Aspectos personales en cuanto a la disposición hacia las asignaturas	10	12	7	4	15		5	53	19%	86%
7.2.2 Me canso								1	2%	14%
7.2.3 Me emparanoio/me mosqueo	1							2	4%	29%
7.2.5 No echo cuenta/no atiendo	1	5					2	13	25%	57%
7.2.6 No estudio/no trabajo	1	4	1		4		1	11	21%	71%
7.2.7 No me gusta estudiar		1					2	3	6%	29%
7.2.9 No hago deberes	4	2		1				7	13%	43%
7.2.10 No me comporto bien	1			3				6	11%	43%
7.2.11 Me dejo influenciar compañeros	2		6					10	19%	43%
7.3 Malos resultados en las asignaturas	1						1	2	1%	29%
7.3.2 Suspendo	1						1	2	100%	29%
7.4 Contenido difícil de las asignaturas	2	6	13	5	4	2	12	44	16%	100%
7.4.1 No me gusta el contenido		3	1	3		1	1	11	25%	86%

7.4.3 No tiene utilidad del contenido			1		1		2	5%	29%	
7.4.4 No sé / contenido complicado	2	3	11	2		11	31	70%	86%	
7.5 Actitud negativa del profesorado	6	8	15	12	11	4	56	20%	86%	
7.5.1 Por el maestro	3	6	15	8		4	41	73%	86%	
7.5.2 Por el maestro: exigente	1						1	2%	14%	
7.5.3 No controla la disciplina	1			1			2	4%	29%	
7.5.4 Por el maestro: su trato desagradable				2			8	14%	29%	
7.5.5 Por el maestro: saborío		2					2	4%	14%	
7.5.6 Maestros que echan de clase	1			1			2	4%	29%	
7.6 Metodología inadecuada		5	6		2	1	14	5%	57%	
7.6.1 Copiados/mandan muchas tareas		3	1				4	29%	29%	
7.6.2 Exámenes		1	1			1	3	21%	43%	
7.6.3 La liaba/mal clima que se crea		1	2				5	36%	43%	
7.6.4 Es aburrido			2				2	14%	14%	
7.7 Percepción de que todas las asignaturas se les da bien		1	1				2	1%	29%	
7.7.1 Ninguna		1	1				2	100%	29%	
7.8 Percepción de que se puede hacer algo para aprobar	5	9	12	10	14	8	5	63	23%	100%
7.8.1 Sí puede hacer algo para aprobar	1	4	5	2	3	4	4	33	52%	100%
7.8.2 No puede hacer nada para aprobar	3	2	3	1			1	10	16%	71%
7.8.3 Asignaturas suspensas	1	3	4	7		4		20	32%	86%

En cuanto a los aspectos más personales observamos que el 100% de los grupos focales consideran que no destacan en determinadas asignaturas por *la percepción negativa que tienen sobre la asignatura* (cat.7.1), es decir, que ésta no les gusta o no se les da bien, influye en el fracaso de la misma. El 26% de las unidades de significado hacen referencia a que no se les dan bien, y un 17% usan la frase “*no se me entra en la cabeza*” como una forma de señalar que no tienen capacidad para la asignatura y por ese motivo fracasan.

El 86% de los grupos hace referencia a aspectos personales en cuanto a la disposición hacia las asignaturas (cat.7.2) atribuyendo mucho de su fracaso en las asignaturas a no prestar la debida atención al profesorado en la clase (7.2.5 *No echar cuenta/no atiende*); aparece la conciencia de que los demás influyen en ellos cuando

dicen, *me dejo influenciar por los compañeros*” (sub-cat.7.2.11), o reconocen que su comportamiento influye cuando expresan *no me comporto bien* (sub-cat.7.2.10) al igual que reconocen que no estudian ni trabajan lo necesario *no estudio/no trabajo* (sub-cat.7.2.6) y *no hago deberes* (sub-cat.7.2.9).

Sólo dos unidades de significado hacen referencia a la categoría 7.3 *Malos resultados en las asignaturas*. Las notas o calificaciones no aparecen en las conversaciones en los grupos focales; para valorar el fracaso o no dentro de las asignaturas, los participantes en su conversación hablan de suspensos o aprobados de forma genérica.

De las categorías identificadas que se refieren a la actividad académica en sí, la actitud del profesorado (cat.7.5) es la más destacada. Es sin duda el argumento que en el 100% de los grupos de una u otra manera se manifiesta cuando los participantes se refieren a las causas de sus fracasos en las asignaturas. Ésta categoría reúne el 20% de las unidades de significado. Los argumentos más utilizados están relacionados con el trato desagradable del maestro/a (sub-cat.7.5.4). En el Extracto 49 exponemos algunas de las intervenciones que lo ilustran.

Extracto 49

2B270 JEO: *escribir to' el día. [---] e asignatura6 el problema es el maestro, que si estuviera Asunción...*

2B280 JAO : *porque aquí no me gustan nada, no hago nada nada na' de na', es con Lucas y no, que no. Y con asignatura6 porque el profesor e::s*

5B275 DAO: *no sé, Leticia... por ejemplo levantamos la mano y...no te echa cuenta...está todo el día chillando y...asignatura6 la maestra sí que me gusta pero... No sé... no es una asignatura que se me dé muy bien*

9B179 LIDA: *Asignatura4 porque explica muchísimo y después no te enteras de na'. Y*

Asignatura 1 me gusta un poco pero no [tanto como...]=

Vemos que las manifestaciones relativas a los *contenidos de las asignaturas que presentan dificultad* (categoría 7.4) son compartidas por el 100% de los grupos, que coinciden en indicar que no saben el contenido, les resulta complicado (sub-cat.7.4.4) y que no les gusta el contenido (sub-cat.7.4.1.). El 29% de los grupos indica que algunos contenidos parecen inútiles, no les encuentran el sentido o la utilidad, por eso no les gusta una determinada asignatura y no la llevan bien.

En cuanto a la categoría 7.6 *Metodología inadecuada*, observamos que si bien el 57% de los grupos hace referencia a ella como causante del fracaso en algunas asignaturas, esta agrupa el 5% de las unidades de significado. En esta categoría los participantes destacan que la gran cantidad de copiados y de tener que escribir mucho, es lo que más les interfiere en el éxito de la asignatura. Muy por detrás queda el hacer referencia a los exámenes, a lo aburrido de las clases, o a situaciones disruptivas dentro del aula.

Respecto a la categoría 7.7 *Percepción de que se puede hacer algo para aprobar*, después de describir sus fracasos se preguntó a los participantes si ellos podrían hacer algo para cambiar o modificar esos resultados. Ante esta pregunta las respuestas arrojaron mayoritariamente un sí; como se puede observar, el 100% de los grupos respondió afirmativamente. Si revisamos las razones que dieron, observamos que aquellos participantes que respondieron afirmativamente dieron mayores argumentos que aquellos que indicaron que no podían cambiar nada.

Las unidades de significado agrupadas en la sub-categoría 7.8.1 *Sí puedo hacer algo para aprobar* se relacionan con la disposición hacia la asignatura, porque remiten al esfuerzo, a la mayor atención en clase, a estudiar tanto en clase como en casa, a realizar los resúmenes y a portarse bien, como acciones a realizar para aprobar las asignaturas. En las intervenciones de los participantes se percibe un tono de voluntad o deseo de poner de su parte con estas acciones para aprobar las asignaturas. Observamos que en algunos de los participantes está presente el tema del esfuerzo como algo que está por encima del propio gusto, como se muestra en el Extracto 50.

Extracto 50

9B246 M: *¿Y tú crees que puedes hacer algo? O sea, ¿tú piensas que puedes hacer algo para que no::?*

9B247 LIDA: *Esforzarme más de lo que me estoy esforzando*

9B248 M: *¿Sí? ¿Crees que si te esfuerzas más podrás aprobarlo?*

9B249 LIDA: *Sí*

9B250 M: *¿Y tú ANO?*

9B251 ANO: *Yo religión he falta 'o muchos días ¿no? y:: he falta 'o a muchas cosas y:: en asignatura6, como te dije antes, en verdá ' no me gusta asignatura6*

9B252 M: *¿Y tú crees que puedes hacer algo para poder mejorar?*

9B253 ANO: *Sí, me voy a esforzar... Voy a hacer lo que sea*

9B254 M: *No te veo muy convencido*

9B255 ANO: *Sí pero:: en verdá ' no me gustan esas asignaturas pero:: ¿No hay otro remedio no? Hay que esforzarse*

El tema de los compañeros/as que influyen negativamente está también presente. Para un grupo, una de las medidas a tomar para mejorar las notas es no juntarse con aquellos que les distraen, para que no le den amonestaciones o no lo entretengan como recogemos en el Extracto 51.

Extracto 51

5B317 DAO: no echarle cuenta a las...a las malas compañías que...te entretienen
6B352 LOA: Atender al maestro, estudiar en mi casa, portarme bien, no juntarme con esta gente pa' que no me echen: po': muchas cosas

Además, hay quienes valoran necesario que los grupos sean reducidos y contar con mayor atención por parte del profesorado. Como dice Faa: “*Sí: por mí fuera me iría a una clase yo sola con un maestro*” (4B222); o “*Si...yo pongo mucho interés de mi parte, yo pongo todo ¿no? Pero...o me lo explican bien o no voy a aprobar nunca ¿no? [...]*” (4B468).

Son menos aquellos que han expresado que *no pueden hacer nada* (sub-cat.7.8.2) el 16% de las unidades de significado refieren a este aspecto. En estos casos sus argumentos se relacionan con la dificultad de la asignatura o debido al propio profesorado. En el Extracto 52 se observan intervenciones en las que está asumido que no es posible el cambio, como el caso de Jeo quien cree que no aprobará una asignatura, aunque se esfuerce, porque la maestra exige buena caligrafía y ortografía, y se deduce de su expresión que él no confía mucho en sí mismo. También Iso afirma que no puede hacer nada, que habrá que esperar a que llegue a cuarto de la ESO, y en su caso atribuye su posible cambio a la madurez.

Extracto 52

1B134 ISO: Yo creo que no, tendremos que esperar hasta cuarto de ESO, me salto un año, porque yo creo que el año que viene, seguiré igual.
4B481 ADO: de todas maneras voy a seguir teniendo ese problema ¿no?
2B264 JEO: asignatura3 porque... aunque me esfuerce y todas esas cosas... no voy a aprobarla
2B266 JEO: porque sé que no voy a aprobarla, por la maestra y por todas esas cosas.

Por la letra y por to'as las faltas de ortografía, que lo voy a suspender casi to'

En la Tabla 39, presentamos una síntesis de las categorías que agrupan a las unidades de significado más enunciadas por los participantes

Tabla 39. Cuadro síntesis de las atribuciones de éxito y fracaso de la Entrevista 2

Atribuciones al éxito Sí destaco por	Atribuciones al fracaso No destaco por...
Por mi disposición hacia la tarea académica: <ul style="list-style-type: none"> • Porque hago los deberes • Atiendo en clase • Pongo interés 	Por la actitud negativa del profesorado: <ul style="list-style-type: none"> • Por el profesorado
Por mi capacidad con relación a la asignatura: <ul style="list-style-type: none"> • Me gusta estudiarla • Se me da bien 	Por su propia disposición hacia la tarea académica: <ul style="list-style-type: none"> • No hecho cuenta/no atiendo • No estudio/no trabajo
Por la actitud del profesorado: <ul style="list-style-type: none"> • Ayudan • Son buenos • Porque explican bien 	Por la percepción negativa sobre la asignatura: <ul style="list-style-type: none"> • No me gusta
Por mis calificaciones: <ul style="list-style-type: none"> • Apruebo 	Por el contenido de la asignatura: <ul style="list-style-type: none"> • Contenido complicado

6.5.3. Imagen sobre cómo son percibidos por otros como estudiantes

6.5.3.1. Imagen que tiene el profesorado en la Entrevista 2

En la Entrevista 2 formulamos la misma pregunta que en la Entrevista 1 sobre la perspectiva del profesorado sobre los participantes, añadiendo una cuestión relacionada con su percepción de cambio en la opinión del profesorado.

Las categorías temáticas generadas en esta preguntas han sido: 10.1 *Expresiones que indican no tener conciencia de lo que se opina de ellos*; 10.2 *Imagen positiva relacionada con lo académico (la disposición para la tarea académica)*; 10.3 *Imagen negativa relacionada con lo académico (la disposición para la tarea académica)*; 10.4

Imagen positiva relacionada con el buen comportamiento en clase y en relación con el maestro; 10.5 Imagen negativa relacionada con el mal comportamiento en clase y en relación con el maestro; 10.6 Imagen condicionada según a qué profesor preguntes; 10.7 Percepción de cambio. Las frecuencias y porcentajes de esta dimensión las podemos observar en la Tabla 40

Tabla 40. Frecuencias y porcentajes de la dimensión: Percepción sobre la imagen que tiene el profesorado de Entrevista 2

Categorías y sub-categorías	1B	2B	4B	5B	6B	7B	9B	Total	% U.S.	% Grupos
10 Percepción sobre la imagen que tiene el profesorado	11	27	15	10	16	7	11	97	100%	100%
10.1 Expresiones que indican no tener conciencia de lo que se opina de ellos.		1						1	1%	14%
10.1.1 Yo qué sé		1						1	100%	14%
10.2 Imagen positiva relacionada con lo académico /la disposición para la tarea académica es buena	4	8	2	3		2	2	21	22%	86%
10.2.1 Bien/buena	2	3		3		2	2	12	57%	71%
10.2.2 Bien: hago los deberes	1							1	5%	14%
10.2.3 Estoy atenta	1	1	1					3	14%	43%
10.2.4 Estudio mucho		1						1	5%	14%
10.2.5 Soy estudiante		1	1					2	10%	29%
10.2.6 Me esfuerzo		2						2	10%	14%
10.3 Imagen negativa relacionada con lo académico /la disposición para la tarea académica es mala	2	2	2	1	5	1	3	16	16%	100%
10.3.1 Mal	1				5			6	38%	29%
10.3.3 Flojo/vago		1				1		2	13%	29%
10.3.5 Distraído	1		2	1			3	7	44%	57%
10.3.6 No hago deberes		1						1	6%	14%
10.4 Imagen positiva relacionada con el buen comportamiento en clase y en relación con el maestro	2	5					1	8	8%	43%
10.4.3 Me porto bien	2	5					1	8	100%	43%
10.5 Imagen negativa relacionada con el mal comportamiento en clase y en relación con el maestro	2	5	3	3	2		1	16	16%	86%
10.5.1 Traviesa/o			1					1	6%	14%
10.5.3 Me porto mal		2		3	2		1	8	50%	57%
10.5.4 Regular	2	1						3	19%	29%

10.5.5 Hablo mucho	2	2			4	25%	29%
10.6 Imagen condicionada según a que profesor/ a la pregunta			3		3	6	6% 29%
10.6.2 Según el maestro			3		3	6	100% 29%
10.7 Percepción de Cambio	1	6	8	9	4	1	29 30% 86%
10.7.1 Cambio para mejor	1	4	6		3		14 48% 57%
10.7.2 Cambio para peor		2	1	9		1	13 45% 57%
10.7.3 No hay cambio, igual			1		1	2	7% 29%

En la Entrevista 2, se observa que sólo un participante señaló no saber qué podía opinar el profesorado de él, mientras que el resto de los entrevistados dio una respuesta espontánea a la pregunta.

En relación con el conjunto de categorías, podemos observar que los participantes consideran que el profesorado valora dos aspectos en cuanto a “ser estudiante”: por un lado, características vinculadas a lo académico; y, por otro, al comportamiento en clase.

Los participantes perciben que el profesorado tiene una imagen positiva de ellos, fundamentalmente, cuando se trata de aspectos relacionados con lo académico, es decir, con la disposición hacia la tarea académica (cat.10.2). Esta categoría agrupa el 22% de las unidades de significado y es compartida por el 86% de los grupos. Los argumentos más frecuentes están vinculados con la imagen positiva: “te dirá que bien, que soy buena” (sub-cat10.2.1) y con la atención que prestan en clase (sub-cat.10.2.3). Se observa también que *hacer los deberes* (sub-cat.10.2.2), *estudiar mucho* (sub-cat.10.2.4) y *esforzarse* (sub-cat.10.2.6) es compartido por el 14% de los grupos. En el Extracto 53 observamos cómo las diferentes intervenciones incorporan estos argumentos de su percepción.

Extracto 53

1B152 ESA: *que me porto mejor que el año pasado, cuatromil veces, que estoy haciendo los deberes, que no me meto en naá, normalmente atiendo a la maestra, y eso...*

2B295 LIA: *que era una niña muy buena. Y otra (.) yo que sé, que echaba cuentas en la clase y ya*

9B268 TANA: *Yo que soy buena lo que pasa que me despisto mucho. Yo que sé, eso creo yo vamo*

2B325 JEO: *que estudiaba y esas cosas, que estudiaba bien y todas esas cosas*

4B496 LUA: *ahh...pues yo creo que te dirían que soy buen estudiante, que atendía...*

7B167 JOO: *que aprendo muy rápido...soy muy inteligente, aprendo muy rápido las cosas, que me cuesta muy poco aprender, pero que...el año pasado me gustaba poco trabajar ¿sabes? No, no usaba...la inteligencia que...que según los profesores que tengo, no la usaba como debería usarla...*

En contraste con el dato anterior, tenemos que el 16% de las unidades de significado expresan una *imagen negativa relacionada con lo académico* (cat.10.3); el 57% de los grupos coincide en que el profesorado los percibe *distráidos* (sub-cat.10.3.5) en clase.

Cuando se trata de aspectos relacionados con el comportamiento en clase, el porcentaje se invierte: es mayor la percepción negativa. Así sucede en el 86% de los grupos, identificándose el 16% de las unidades de significado en esta categoría. Los participantes manifiestan que el profesorado los considera malos estudiantes porque *se portan mal en clase* (sub-cat.10.5.3) y *hablan mucho* (sub-cat.10.5.5). Mostramos en el Extracto 54 algunas interacciones como ejemplo.

Extracto 54

3B303 LIA: *uff! Te van a decir que estoy fatal!*

3B349 JAO : *de momento pensarán que me porto mal*

5B337 GEA: *¡ofu de Gema!... Yo que sé maestra que soy mu...muy impulsiva*

5B339 GEA: *muy impulsiva y...insoportable*

5B351 NOA: *[que no le echo cuenta, estoy todo el día liándola]*

6B387 LOA: *¡Fatal! Y::: que somos unas golfillas dice Ana*

La categoría 10.4 *Imagen positiva relacionada con el buen comportamiento en clase y en relación con el maestro*, agrupa el 8% de las unidades de significado. La única sub-categoría identificada en la Entrevista 2 es la 10.4.3 “*me porto bien*”. Llama la atención que las expresiones relacionadas con el buen comportamiento manifiestan un proceso, un “antes así..., ahora...”, tal como se recoge en el Extracto 55.

Extracto 55

1B152 ESA: *que me porto mejor que el año pasado, cuatromil veces, que estoy haciendo los deberes, que no me meto en naá, normalmente atiengo a la maestra, y eso...*

1B166 ISO: *Lo que yo creo que dirían de mí?, pues, que: me comporto bien, pero que tengo que mejorar algunas cosillas*

3B295 LIA: *que era una niña muy buena. Y otra (.) yo que sé, que echaba cuentas en la clase y ya*

3B315 TAA: *ea, esque yo ya en Junio ya empecé a portarme bien. Na' más que me quedaron tres. Que estaba ya portándome mejor y que estaba estudiando. Pero faltaba mucho*

3B319 TAA : *porque a lo primero empecé yo muy mal, la liaba siempre, me saltaba las clases y to y ya no, ya: ya empecé a portarme bien, iba a todas las clases que tenía que ir, faltaba mucho pero: cuando venía me portaba bien*

3B353 JAO : *pues también, a veces mal y a veces bien, pero a lo último último me estaba portando más bie::n*

Comparando las categorías, podemos señalar que los participantes consideran que el profesorado tiene de ellos una imagen positiva por su disposición hacia la tarea académica y una imagen negativa relacionada con su mal comportamiento.

Cuando se les pregunta si perciben algún cambio en la imagen que tiene el profesorado de ellos o ellas como estudiantes respecto al curso anterior, antes de

comenzar la experiencia de aprendizaje cooperativo, la mayoría expresa que sí advierte cambio. Como indica la Tabla 40, el 30% de las unidades de significado reconocidas en la dimensión hacen referencia a la percepción de cambio. De ellas, el 48% valora un *cambio a mejor* (sub-cat.10.7.1), el 45% un *cambio a peor* (sub-cat.10.7.2) y el 7% expresa no percibir cambio alguno (“*no hay cambio, igual*”) (sub-cat.10.7.3). Los argumentos son variados, aunque los cambios a peor se relacionan con el comportamiento, mientras los positivos con la disposición para la tarea académica.

6.5.3.2. Imagen que tienen los compañeros/as en la Entrevista 2

Las categorías temáticas definidas para esta dimensión son: 11.1 *Imagen positiva relacionada con lo académico (la disposición para la tarea académica)*; 11.2 *Imagen positiva relacionada con los buenos comportamientos en las relaciones entre iguales*; 11.3 *Imagen negativa relacionada con la tarea académica*; 11.4 *Imagen negativa relacionada con el comportamiento en las relaciones entre iguales*, 11.5 *Imagen condicionada según a qué compañeros preguntes*; 11.6 *Otros*. En la Tabla 41 se presentan las frecuencias y porcentajes de las categorías y sub-categorías de esta dimensión.

Tabla 41. Frecuencia y porcentajes de la percepción sobre la imagen que tienen los compañeros/as de la Entrevista 2

Categorías y sub-categorías	1B	2B	4B	5B	6B	7B	9B	Tota 1	% U.S.	% Grupos
11 Percepción sobre la imagen que tienen los compañer@s		1	1							
	9	5	4	7	8	3	5	61	100%	100%

11.1 Imagen positiva relacionada con lo académico (la disposición para la tarea académica)	3	2	1	6	10%	43%
11.1.2 Buen estudiante: saco buenas notas		1		1	17%	14%
11.1.3 Buen estudiante/voy bien	2	1		3	50%	29%
11.1.4 Empollón			1	1	17%	14%
11.1.5 Trabajador/lo hacía todo	1			1	17%	14%
11.2 Imagen positiva relacionada con los buenos comportamientos en las relaciones entre iguales	7	4	3	1	15	25% 57%
11.2.1 Buena/bueno	1	1		1	3	20% 43%
11.2.2 Buena con ellos/ayudo a los demás	1	1			2	13% 29%
11.2.3 Buena gente	1	2			3	20% 29%
11.2.4 Buena: me llevo bien con todos			3		3	20% 14%
11.2.6 Me porto bien	4				4	27% 14%
11.3 Imagen negativa relacionada con la tarea académica	1	1	3		5	8% 43%
11.3.1 Mal estudiante			2		2	40% 14%
11.3.3 No hago nada	1		1		2	40% 29%
11.3.5 Distráido		1			1	20% 14%
11.4 Imagen negativa relacionada con los malos comportamientos en las relaciones entre iguales	5	1	4	1	1	12 20% 71%
11.4.1 Me porto mal	5	1	4	1	1	12 100% 71%
11.5 Imagen condicionada según a qué compañeros preguntas.	1				1	2% 14%
11.5.1 Según a quién preguntas	1				1	100% 14%
11.6 otros	1	6	1	1	9	15% 57%
11.6.1 Expresiones utilizadas: no saben	1	6	1	1	9	100% 57%
11.7 Cambio	4	1	5	1	2	13 21% 71%
11.7.1 Cambio para mejor	2		1	2	5	38% 43%
11.7.2 Cambio para peor	2	1	1		4	31% 43%
11.7.3 No hay cambio, igual		4			4	31% 14%

Cuando analizamos las intervenciones generadas en esta segunda entrevista, comprobamos que, al igual que en la dimensión anterior, los participantes hacen referencia a dos tipos de categorías: por un lado aquellas relacionadas con aspectos vinculados a la disposición académica (11.2.1 y 11.2.3); y, por otro, categorías que tienen que ver con el comportamiento en clase y con las relaciones entre iguales (cat.11.2 y 11.4).

De acuerdo con los datos, podemos indicar que la percepción de la imagen que los compañeros y compañeras tienen de ellos están en su mayoría relacionada con los aspectos vinculados al comportamiento. Estas categorías (11.2 y 11.4) concentran el mayor porcentaje de unidades de significado. Observamos que el 71% de los grupos señala que los compañeros tienen una *Imagen negativa relacionada con el comportamiento en las relaciones entre iguales* (cat.11.4), agrupando esta categoría el 20% de las unidades de significado. El único argumento que formulan está relacionado con su mal comportamiento en la clase.

Como hemos indicado, la imagen positiva que manifiesta que los compañeros tienen de ellos también está relacionada con el comportamiento. El 57% de los grupos señala con el 25% de las unidades de significado a la categoría 11.2 *Imagen positiva relacionada con los buenos comportamientos en las relaciones entre iguales*. En este caso, los participantes exponen que dirían de ellos que son *buenos* (sub-cat 11.2.1), *que ayudan a los demás* (sub-cat 11.2.1), que son *buena gente* (sub-cat 11.2.1), que *se llevan bien con todos* (sub-cat 11.2.1) y *se portan bien* (sub-cat 11.2.1). Como podemos constatar no se limitan al comportamiento en clase, sino que se refieren a aspectos más de relación entre iguales.

Los datos arrojan que la imagen que percibe que los compañeros tienen de ellos como estudiantes tiene poca relación con la disposición académica. Observamos que el 43% de los grupos hace referencia a la categoría 11.1 *Imagen positiva relacionada con lo académico (la disposición para la tarea académica)*, que reúne al 10% de las unidades de

significado; y la categoría 11.3 *Imagen negativa relacionada con la tarea académica* al 8%. Bastante menos, observamos, que las categorías relacionadas con el comportamiento.

Podemos afirmar que, para los participantes, la imagen de buen o mal estudiante que tienen los demás estudiantes sobre uno mismo está más vinculada al comportamiento con los iguales, que a los aspectos estrictamente académicos, de acuerdo con sus manifestaciones.

Analizadas las categorías generadas por las intervenciones de los participantes, encontramos que en la Entrevista 2 el 57% de los grupos expresa que no sabe qué opinan sus compañeros sobre ellos, agrupando esta sub-categoría (11.6.1) al 15% de las unidades de significado de esta pregunta. En el Extracto 56, observamos alguno de estos comentarios.

Extracto 56

5B365 GEA: *yo que sé..pregúntaselo a ellos que...que estaban en la clase...*

5B369 NOA: *que soy muy... ¡ay! No sé...*

5B374 DAO: *¿Cómo estudiante?...bueno...no sé... creo*

6B420 ALA: *No sé. Es que no lo sé*

9B297 LIDA: *Po no sé.*

Cuando se les formula la pregunta sobre el cambio percibido por sus compañeros o compañeras, el 21% de las unidades de significado reconocidas en la dimensión hacen referencia a la percepción de cambio, de ellas el 38% valoran un *cambio a mejor* (sub-cat.11.7.1), el 31% un cambio a peor (sub-cat.11.7.2) y el 31% expresan no percibir cambio alguno (sub-cat.11.7.3).

Observamos que hay cierto equilibrio entre las tres categorías, los argumentos que formulan en sus intervenciones son diversos, algunos ejemplos de la percepción a mejor los mostramos en el Extracto 57.

Extracto 57

1B179 ESA: Yo sé que el año pasado decían que me portaba un día bien, un día mal, pero ya acabando el curso dicen que me portaba bien; bueno acabando el curso creo que dirán que me portaba mal acabando el curso, este año no sé lo que dirán...

9B300 LIA: Muchísimo

9B302 [---]: Algunos dicen que bien, que mal, que más confianza...

En relación con los argumentos que los participantes han usado para señalar un cambio a peor, se puede observar que expresan cierta desconfianza, pues afirman que los compañeros indicarán que están peor, mientras que ellos consideran que no han cambiado tanto en ese sentido. En el Extracto 58, presentamos algunos ejemplos de las intervenciones.

Extracto 58

1B173 ISO: Sí han cambiado, el año pasado empezaste como un santo, y después más o menos torcido, este año, no, ya dirán que estoy fatal, pero no lo estoy, si me han expulsado a veces por un fallo que cometí, pero ya está, pero cosas malas seguro, porque:: no sé, es verdad,

4B551 LUA: que...mmm...que este año sí estoy pero que el año pasado...para mí sí por ahora...a lo mejor mejoro pero por ahora estoy peor...

6.5.3.3. Imagen que tienen las familias en la Entrevista 2

Las categorías temáticas generadas en esta pregunta son: 12.1 *Imagen positiva relacionada con lo académico (la disposición para la tarea académica es buena)*; 12.2 *Imagen positiva relacionada con el comportamiento en el aula*; 12.3 *Imagen académica “regular” condicionada por algunos factores*; 12.4 *Imagen negativa relacionada con la*

tarea (la disposición para la tarea académica es mala); 12.5. Imagen negativa relacionada con la capacidad propia; 12.6. Otros. En la Tabla 42 presentamos las frecuencias y porcentajes de esta dimensión.

Cuando el alumnado refiere a aquello que su familia diría de ellos como estudiantes, constatamos en los datos que el mayor número de unidades de significado hace referencia a las categorías 12.1 y 12.4: ambas relacionadas con la disposición frente a las tareas académicas; ambas coinciden en ser expresadas por el 86% de los grupos. La categoría 12.4 *Imagen negativa relacionada con la tarea (la disposición para la tarea académica es mala)* agrupa el 27% de las unidades de significado y se vinculan a expresiones como *mal* (sub-cat.12.4.1), *me porto mal* (sub-cat.12.4.4), *paro en la calle* (sub-cat.12.4.5). El 26% de las unidades de significado se refieren a una *Imagen positiva relacionada con lo académico (cat.12.)*.

Tabla 42. Frecuencia y porcentajes de la percepción sobre la imagen de la familia.

Entrevista 2

Categorías y sub-categorías	1 B	2 B	4 B	5 B	6 B	7 B	9 B	Tota l	% U.S.	% Grupos
12 Percepción sobre la imagen que tiene la familia	8	21	13	20	4	5	11	82	100%	100%
12.1 Imagen positiva relacionada con lo académico (la disposición para la tarea académica es buena)	1	7	3	1		4	5	21	26%	86%
12.1.1 Bien	1			1				2	10%	29%
12.1.2 Buen estudiante		4	2			2	3	11	52%	57%
12.1.3 Buen estudiante: saco buenas notas		1					1	2	10%	29%
12.1.4 Bien: hace deberes			1				1	2	10%	29%
12.1.5 Bien: soy responsable/trabajador		2				2		4	19%	29%

12.2 Imagen positiva relacionada con el comportamiento en el aula	3	3			6	7%	29%		
12.2.1 Buena compañera		2			2	33%	14%		
12.2.3 Bien: llevo carta de felicitación	2				2	33%	14%		
12.2.4 Bien: me porto bien	1	1			2	33%	29%		
12.3 Imagen académica regular condicionada por algunos factores.	2	1	1		4	5%	43%		
12.3.1 Regular	1				1	25%	14%		
12.3.4 Regular: según le digan los profes		1	1		2	50%	29%		
12.3.6 Me dice yo puedo ser estudiante, pero no quiero	1				1	25%	14%		
12.4 Imagen negativa relacionada con la tarea académica (la disposición para la tarea académica es mala)	2	7	3	3	4	3	22	27%	86%
12.4.1 Mal		1	1	3		2	7	32%	57%
12.4.2 No hace deberes		1				1	2	9%	29%
12.4.3 Mal: no quiere trabajar/floja/no se esfuerza		1	2				3	14%	29%
12.4.4 Mal: me porto mal	2	1	1	1	1		6	27%	71%
12.4.5 Para en la calle/es una golfa		3	1				4	18%	29%
12.6. Otros			1	8		1	10	12%	43%
12.6.1 No mostraría interés por responder				3			3	30%	14%
12.6.4 Me castigan				3			3	30%	14%
12.6.5 Me premian: juega con la play				1			1	10%	14%
12.6.6 Yo qué sé			1	1		1	3	30%	43%
12.7 Cambio	2	5	2	7	1	2	19	23%	86%
12.7.1 Cambio para mejor	2	3	1	5	1	2	14	74%	86%
12.7.2 Cambio para peor		2	1				3	16%	29%
12.7.3 No hay cambio, igual				2			2	11%	14%

Los participantes se expresan en términos de “*buen estudiante*” (sub-cat.12.1.1) porque *saca buenas notas* (sub-cat.12.1.3), *hace los deberes* (sub-cat.12.1.4), es *responsable y trabajador* (sub-cat.12.4.5). En el Extracto 59, mostramos algunas intervenciones que lo ilustran.

Extracto 59

7B202 RAFO: *bueno y trabajador*

9B306 ADRO: *Ira, mi hermana Vero dice que sí, que hago los deberes, que soy buen estudiante, me dice tó', me dice que soy un buen estudiante, mi hermano Adame (?) diría*

que no, que no echo cuenta de ná', que no se qué... mi madre diría que tú sabes, porque yo le digo "no tengo actividades" pero sí tengo, y me escaqueo, y eso, y i madre al cabo se da cuenta, ea, pos por eso, mi madre no sabe pero más o menos... creo que sí, que me diría que sí

9B311 LIDA: Po' que yo qué sé, que soy mu' buena estudiante, yo que sé

2B396 LIA: la más buena, menos en la casa

2B404 LIA: yo qué sé, estudiaba, que estaba todo el día en la casa para sacar buenas notas

Las categorías relacionadas con el comportamiento no aparecen cuando analizamos la percepción de la familia.

En relación con la percepción de cambio, un 73% de las unidades de significado clasificadas en esta categoría hacen referencia a un cambio positivo de la imagen de estudiante. En el Extracto 60 observamos las expresiones.

Extracto 60

1B191 ESA: Sí, porque el año pasado no hacían más que expulsarme, que castigarme, castigarme.... Y este año no, este año me han mandado cartas de felicitación... Vamos te dicen que este año yo estoy perfecta

1B195 ISO: Pues bien. Pero no te dirían nada.

4B577 FAA: si..ella piensa que este año estoy mejor....y ella quiere que me lo saque la ESO entera...para que el día de mañana tenga un trabajo..que no sea como ella...que porque ella no tiene el título ése sacado, ella no puede tener ningún trabajo,

5B397 NOA: ¡madre! 'po' que estaba todo el día en mi casa, que no le echaba cuenta a ningún maestro

5B411 NOA: hombre mejor, desde que me fui con mi padre, mejor.

7B200 JOO: [que he mejorado en eso]

9B007 TANA: Po ahora mejor que el año pasao ¿no?

9B315 TANA: Hombre claro que sí maestra, yo el año pasao::: También son los compañeros maestra, ¿Me entiendes? También eso... Porque ya sería::: pa::: hacer esto, me dicen "Tania no se qué no se cuanto", y ya me voy con ellos, y ya no echo cuenta de ná

2B418 TAA : que el año pasado na' más que llegué me estaban expulsando, me echaban de las clases y yo me salía de las clases y to' y este año no

Observamos en Extracto 61 que, en algunos casos, las opiniones negativas que ellos perciben de su familia son de una carga negativa elevada como el caso de Rao y Gea:

Extracto 61

6B448 RAO: Po:: que soy penoso estudiando pero que: lo único que hice entre estos dos años, que:: que el año pasao lo hice bien porque: ¡sí, falté! Pero:: me quearon cuatro pa to lo que falté.

5B378 GEA: que soy muy golfa, y que...(risas) y que...soy muy borde con los maestros porque eso es lo que siempre me dice mi madre

Recogemos en la Tabla 43 las categorías más relevantes que definen, la imagen de buen estudiante y de mal estudiante, de acuerdo con la percepción que tienen los estudiantes de lo que dirían de ellos los otros significativos en el contexto escolar.

Tabla 43. Cuadro síntesis de las categorías más relevantes sobre cómo los participantes son percibidos por otros en la Entrevista 2

	Imagen Profesorado Mis profesores dirían de mí como estudiante que soy	Imagen Compañeros/as Mis compañeros/as dirían de mi como estudiante que soy	Imagen Familia Mis compañeros/as dirían de mi como estudiante que soy
Buen estudiante por...	Mi buena disposición para los estudios: <ul style="list-style-type: none"> • Estoy atento/a • Me porto bien 	Me porto bien con mis iguales: <ul style="list-style-type: none"> • Soy bueno • Ayudo 	Soy buen estudiante. Estoy bien
Mal estudiante por...	Mi poca disposición para la tarea académica: <ul style="list-style-type: none"> • Me distraigo • Me porto mal en clase: • Hablo mucho • Interrumpo 	Me porto mal <ul style="list-style-type: none"> • Mi poca disposición: • No hago nada 	Mi poca disposición para la tarea: <ul style="list-style-type: none"> • Mal estudiante

6.5.4. Percepción de la Experiencia de Aprendizaje Cooperativo

Las preguntas de la dimensión están formuladas con la intención de provocar en los participantes una reflexión sobre lo que ha supuesto para ellos las experiencias de Aprendizaje Cooperativo vividas en el curso de 1º de la ESO.

6.5.4.1. *Exploración de la influencia del AC en su desempeño como estudiante, el AC me ayuda a aprender*

En primer lugar, hemos recogido aquellas actividades dentro del marco de las experiencias cooperativas que los participantes han señalado como positivas. Se puede observar que el 43% de los grupos se refieren a ellas. Aún así, a lo largo de las entrevistas, estas mismas actividades han sido mencionadas en la dimensión 04 Experiencias Positivas. En la Tabla 44, presentamos las frecuencias y porcentajes de las actividades mencionadas.

Tabla 44. Percepción de la experiencia de Aprendizaje Cooperativo

Categorías y sub-categorías	1 B	2 B	4 B	5 B	6 B	7 B	9 B	Tota l	% U.S.	% Grupos
13 Experiencia positiva en grupos cooperativos	29	74	34	12	38	17	37	241	100%	100%
13.1 Actividades significativas	8	11		3				22	9%	43%
13.1.1 Actividades de los palillos				3				3	14%	14%
13.1.2 Trabajo de navidad	4							4	18%	14%
13.1.2 Encuentro con 6to de primaria										
13.1.4 Juegos		8						8	36%	14%
13.1.5 Actividad de las plantas	3							3	14%	14%
13.1.6 asignaturas con AC	1	3						4	18%	29%

La *actividad de los palillos* (sub-cat.13.1.1) es una de las actividades que se realizó en el marco de introducción del aprendizaje cooperativo y estaba enfocada a trabajar el principio de interdependencia positiva, que consistía en formar unos cuadrados utilizando los palillos que cada uno tenía. La condición fundamental era que nadie podía coger los palillos del compañero. Era posible sugerirle el movimiento, o consensuar en grupo cómo era la mejor manera de actuar, pero el movimiento sólo podía hacerlo el

poseedor de los mismos. El objetivo era colocar los palillos en el menor tiempo posible.

Esta actividad es nombrada por un grupo.

La actividad de las plantas (sub-cat.13.1.5) es un proyecto que consiste en visitar un parque cercano al colegio y recoger distintos tipos de plantas, para luego clasificarlas y estudiarlas. Las categorías 13.1.2, 13.1.3 y 13.1.4 se describieron en el apartado

6.4.1.5 Experiencias Positivas.

En segundo lugar, analizaremos las categorías que se han generado a partir de las intervenciones a esta pregunta. Los participantes consideran que las experiencias de aprendizaje cooperativo les ayudan porque *mejoran las relaciones con los compañeros* (cat.13.2), *se aprende a trabajar en grupo* (cat.13.3), *los compañeros ayudan a aprender y lo pasas bien* (cat.13.4), *los grupos ayudan en función de la composición del grupo* (cat.13.5), *los compañeros ayudan a aprobar* (cat.13.6) y *ayudan a que te gusten las asignaturas* (cat.13.7). En la Tabla 45 se proporciona la definición y los ejemplos de cada una de ellas.

Tabla 45. Frecuencias y porcentajes de las categorías sobre el AC y su influencia en el aprendizaje.

Categorías y sub-categorías	1 B	2 B	4 B	5 B	6 B	7 B	9 B	Tota l	% U.S.	% Grupos
13 Experiencia positiva en grupos cooperativos	29	74	34	12	38	17	37	241	100%	100%
13.2 Mejora las relaciones con los compañeros		13	10	4	6	1	6	40	17%	86%
13.2.1 Convivir con la gente de la clase			2		3			5	13%	29%
13.2.2 Conoces más compañeros		7		4			2	11	33%	29%
13.2.3 Aprendemos a tratarnos mejor		3	4					7	18%	29%
13.2.4 Nos llevamos mejor		2	2		3	1	1	9	23%	71%
13.2.5 Con sensibilidad			1					1	3%	14%
13.2.6 Nos hacemos más amigos/as		1	1				3	5	13%	43%
13.3 Aprendes a trabajar en grupo	3	12	5		14	8	10	52	22%	86%
13.3.1 Trabajamos juntos	1	4	3		5	4	2	19	37%	86%
13.3.2 Te ayudan/nos ayudamos	2	8	2		5	2	8	27	52%	86%

13.3.3 Nos responsabilizamos					4		4	8%	14%	
13.3.4 Se divide el trabajo						2	2	4%	14%	
13.4 Te ayudan a aprender y te la pasas bien	7	25	6	3	4	4	3	52	22%	100%
13.4.1 Aprendes	3	3	4		1	1	1	13	25%	86%
13.4.2 Consigo buen comportamiento					3			3	6%	14%
13.4.3 He mejorado			1	1			1	3	6%	43%
13.4.4 Te diviertes/te la pasas bien	4	5		1		2	2	14	27%	71%
13.4.5 Los maestros se rién			3					3	6%	14%
13.4.6 Me relaja			5	1				6	12%	29%
13.4.7 Se me queda en la cabeza/lo memorizo			2		2			4	8%	29%
13.4.8 Te explican mejor las cosas			6					6	12%	14%
13.5 Los grupos ayudan en función de la composición del grupo	11	5	8	2	5		13	44	18%	86%
13.5.1 Depende de quienes forman el grupo	4	1	2		1		5	13	30%	71%
13.5.2 Compañeros conflictivos	7							7	16%	14%
13.5.3 Compañeros que me influyen			4				6	10	23%	29%
13.5.4 Da igual con quién me ponga, no sé estar					2			2	5%	14%
13.5.5 Distribución de grupos			6		4		2	12	27%	43%
13.6 Ayuda a aprobar	4	2			3	2	4	14	6%	71%
13.6.1 se aprueba más asignaturas	2	2					4	8	57%	43%
13.6.3 comparten saberes	2				2	2		6	43%	43%
13.7 Ayuda a qué te guste la asignatura	4	3			7	2	1	17	7%	71%
13.7.1 pongo interés			2		1			3	18%	29%
13.7.2 trabajamos siempre					1			1	6%	14%
13.7.3 me empezó a gustar la asignatura	4	1			2	2	1	10	59%	71%
13.7.4 me sale el resultado					3			3	18%	14%

El 100% de los grupos considera que las experiencias de AC *ayudan a aprender y además la pasan bien* (cat.13.4). Esta categoría reúne el 22% de las unidades de significado reconocidas en esta dimensión.

Podemos reconocer, también, que el 86% de los participantes expresa que con AC *aprendes a trabajar en grupo* (cat.13.3), porque les permite trabajar juntos, ayudarse y ayudar a los otros. De forma aislada, un grupo refiere a que les obliga a responsabilizarse y otro expresa que se divide el trabajo.

El 86% de los grupos coinciden en que las actividades cooperativas realizadas en las diferentes asignaturas les ayudan porque *mejora las relaciones con los compañeros* (cat.13.2.) Dentro de esta categoría se podría distinguir dos aspectos: por un lado, lo relacionado con la mejora de la convivencia, cuando expresan que el AC les ha ayudado a *convivir con la gente de la clase* (cat.13.2.1), *aprender a tratarse mejor* (cat.13.2.3).

Asimismo, las conversaciones de los participantes reflejan que las relaciones entre ellos y sus compañeros se perciben mejoradas, y también ponen de manifiesto casos de compañeros que estaban aislados y rechazados por el grupo, pero que ya son aceptados por los demás, reconociendo en este hecho el papel activo que ha tenido el profesorado.

Otro aspecto que se incluye en esta categoría es relativo a las relaciones de amistad con los demás compañeros, cuando expresan que conoce a más compañeros y que se hace más amigos/as. Los participantes de alguna manera consideran que al estar sentados en grupo y tener que trabajar juntos, se conoces mejor a algunos compañeros, incluso estiman positivo el ir rotando en los grupos, dado que eso les permite tener confianza, y sentirse bien. A continuación en el siguiente extracto se puede observar un ejemplo de ello:

Extracto 62

7B236 JOO: a mí me ha aportado que...aprendes a relacionarte mejor con los demás...

4B595 FAA: pues...que podemos trabajar en grupo, que nos han enseñado a convivir con la gente de la clase que nos caían mal o que no queríamos estar a lado de ellos...y entonces Leticia nos ha aprendido eso,

5B445 DAO: [pues...por ejemplo...yo estaba siempre con los niños y algunas de las niñas no las conocía apenas y cuando me poní en su grupo empezaba a conocerlas más...]

2B563 TAA : yo cómoda siempre me he sentido en clase pero me he sentido mejor conociendo a más gente, llevandome mejor con toda la clase. Porque en primero

siempre a lo mejor me tocaba en un grupo, pasaba un mes o una semana y te cambiaban a otro grupo para que conocieras a toda la clase entera. y pues me lo pasaba bien
 6B568 ALA: *Con el MAO, el año pasao no lo querían para nada y este año sí. Se puede poner con el grupo que quiera, le ayudan y to'*

Si bien las intervenciones de los participantes han reflejado las ventajas que para ellos supone el AC, encontramos que el 86% de los grupos señala, con el 18% de las unidades de significado, que los grupos *ayudan en función de la composición del grupo* (cat.13.5). Puntualizan que *depende de quienes forman el grupo* (sub-cat.13.5.1), éste funciona o no; para el 14% de los grupos existen *compañeros conflictivos* (sub-cat.13.5.2) que interfieren en el trabajo grupal, y para el 29% de los grupos el mayor inconveniente es la *presencia de compañeros que le influyen* (sub-cat.13.5.3). Por último, se observa que un 14% de los grupos manifiesta que le *da igual con quién se ponga en el grupo* (sub-cat.13.5.4), puesto que considera que el problema es de ellos/ellas mismos/as porque *no saben estar*.

Finalmente, podemos señalar que el 71% de los grupos expresa que el AC les *ayuda a aprobar* (13.5.6), y *ayuda a qué le guste la asignatura* (13.5.7) porque favorece el interés, el trabajo frecuente y conseguir que salga el resultado.

6.5.4.2. Exploración de la influencia del AC en su desempeño como estudiante, el AC no me ayuda a aprender

Las categorías temáticas expresadas por los participantes como aspectos que no les ayuda a ser mejor estudiante son: 14.1 *Provocan que me comporte mal*, 14.2 *Mal*

clima en el aula, 14.3 *No tienen sentido las actividades*, 14.4 *No sirve para aprender*. En la Tabla 46 presentamos las frecuencias y porcentajes de estas categorías.

Tabla 46. Frecuencias y porcentajes de las categorías sobre el AC y su influencia en el aprendizaje.

Categorías y sub-categorías	1 B	2 B	4 B	5 B	6 B	7 B	9 B	Tota l	% U.S.	% Grupos
14 Experiencia negativa en grupos cooperativos	28	10	9	10	11	4	3	75	100%	100%
14.1 Provocan que me comporte mal	1		8	4	4			17	23%	57%
14.1.1 Hablo mucho/no me callo			6	2				8	47%	29%
14.1.2 Me distraigo	1		2	2	3			8	47%	57%
14.1.3 Me porto mal					1			1	6%	14%
14.2 Mal clima en el aula	1	8		4	6		3	22	29%	71%
14.2.1 La liábamos		1		3			1	5	23%	43%
14.2.2 No dejan trabajar/caos	1				6			7	32%	29%
14.2.3 Malas relaciones/discusión				1			2	3	14%	29%
14.2.4 Peleas entre grupos		7						7	32%	14%
14.3 No tienen sentido las actividades	17		1					18	24%	29%
14.3.1 No se trabajan contenidos de la asignatura	3							3	17%	14%
14.3.2 No se hace nada/se pierde el tiempo	6							6	33%	14%
14.3.3 No me ayuda	7		1					8	44%	29%
14.3.4 Nos marean	1							1	6%	14%
14.4 No sirve para aprender	9	2		2	1	4		18	24%	71%
14.4.1 No aprendo más	4	2			1			7	39%	43%
14.4.2 Los resultados dependen sólo de mí	2			2		4		8	44%	43%
14.4.3 No apruebo más asignaturas	3							3	17%	14%

Observamos que las categorías 14.1 y 14.2 están relacionadas con la forma de estar dentro de clase. Nótese que en la categoría 14.1 *Provocan que me comporte mal*, los participantes señalan el trabajo en grupo como causa de su mal comportamiento, ya que al estar sentados varios compañeros en un mismo grupo favorece el hablar mucho (sub-cat.14.1.1), distraerse (sub-cat.14.1.2) o portarse mal (sub-cat.14.1.3), lo que de alguna

manera supone recibir llamadas de atención del profesorado, o incluso amonestaciones. En otras respuestas se ha hecho referencia a que es mejor trabajar individualmente.

En la misma relación con lo anterior, encontramos la categoría 14.2 *Mal clima en el aula*, en la que los participantes en ésta se refieren a las consecuencias de caos y desorden que se provocan en el aula a causa del mal comportamiento de los otros, participantes. Así afirman que 14.2.1 “*la liábamos*”, 14.2.2 “*no dejan trabajar*”, 14.2.3 “*hay malas relaciones*”, “*hay discusiones*”, malas relaciones/discusión, 14.2.4 “*se dan peleas entre grupos*”, y se vuelve a tocar el tema de las situaciones disruptivas en el aula.

Las dos siguientes categorías, 14.3 y 14.4, están relacionadas con las actividades en sí del AC. Para el 71% de los grupos el AC 14.4 *no sirve para aprender*, porque no se aprende más, ni se aprueban más asignaturas. Nótese que un 43% de los grupos expresa que los resultados dependen de ellos, y no tanto del AC o de cualquier otra metodología que se les plantee, como observamos en el Extracto 63 con las intervenciones de Iso, Esa y Dao.

Extracto 63

1B275 ISO: No (4), La asignatura2 le gustan a los que tienen interés, a los que de verdad les gusta, no a los niños que por irse a un grupo tengan mucho interés
1B228 ESA: Habría aprendido más si hubiera echado más cuenta
5B493 DAO: ¡es más! Si yo estoy malamente, sé que estoy malamente, ¡vaya!...por ahora no estoy bien...[ahora...]

Estas intervenciones insisten mucho en el sinsentido de dichas actividades. Es evidente que no tienen claro el objetivo de las mismas, y por lo tanto no consideran que sean educativas, tal como lo expresa Iso en el Extracto 64, cuando expresa que en los

grupos cooperativos no se trabajaron contenidos de las asignaturas, observamos qué la sensación que comparten Iso y Esa es que los grupos cooperativos sólo sirvieron para pasarlo bien.

Extracto 64

IB276 M: O sea que el grupo no te ayuda a tener gusto por algo. Vale, vale... Y también me han dicho un grupo de alumnos, que aunque no sacan mejores notas, ellos se dan cuenta que han entendido mejor lo que dan en la asignatura, comprenden mejor el contenido de la asignatura, ¿a ustedes les ha ocurrido algo de esto?

IB277 ISO: No. Es que en los grupos cooperativos no hicimos nada que tuvieran que ver con las materias, con las asignaturas no tenían nada que ver con las asignaturas...

IB278 M: Eso es así, ¿los grupos no tenían que ver con las asignaturas?

IB279 ISO: no tenían que ver que con las asignaturas, con lo temas...alguno tenían que ver con Asignatural

IB280 M: Y con que tenían que ver los grupos cooperativos que hicieron

IB281 ISO: Con pasarlo bien

IB282 ESA: Con pasarlo bien, con perder el tiempo

IB283 M: Solo con pasarlo bien y perder el tiempo....?

IB284 ISO: Si en lugar de grupo, hubiéramos hecho mate, o asignatura3 hubiésemos aprendido más

Una vez analizados los resultados, en el próximo capítulo presentaremos la discusión de nuestros datos, así como las conclusiones y contribuciones que consideramos que nos aporta este estudio. Finalmente se esbozará un plan futuro para la continuación y desarrollo posterior de esta línea de investigación.

7. Discusión y conclusiones

En este capítulo reflexionaremos sobre los principales resultados encontrados en esta investigación, relacionándolos con la literatura científica expuesta en los dos primeros capítulos. Para ello seguiremos el orden de los objetivos planteados en el capítulo 4, deteniéndonos en aquellos aspectos más relevantes en cuanto al posible cambio o no de la muestra después de haber pasado por la experiencia de AC.

7.1. Objetivo 1: Conocer la percepción de sí mismo como estudiante que tienen los participantes

Este primer objetivo suponía conocer las categorías que usan los participantes de esta experiencia para definir su concepción de un buen y de un mal estudiante, para luego pasar a indagar por la concepción de sí mismo como estudiantes. Además, nos parecía importante conocer aquellas experiencias o vivencias negativas y positivas como estudiantes, ya que aportan información sobre la propia percepción de sí mismo en situaciones naturales.

7.1.1. Determinar la concepción del alumnado sobre un buen o un mal estudiante

Según los resultados correspondientes a los grupos focales, para nuestros participantes la descripción ya sea de buen o mal estudiante está principalmente

relacionada con la disposición que se muestra frente a la tarea académica, lo que en términos de los participantes se define como realizar las tareas o deberes escolares, prestar atención en clase y el propio hecho de estudiar. En este sentido, se es buen estudiante porque se realizan estas acciones y, en contraposición, se es mal estudiante cuando hay ausencia de las mismas. Estos aspectos son expresados por Adro y Ala , e Iso y Noa, respectivamente, en el Extracto 65.

Extracto 65

9A054 ADRO: [Hacer] los deberes, estudiar, pasar unas cuantas horas de estudio y ya está.

6A051 ALA: Porque hace los deberes, siempre es. est. está atenta a la maestra y to'

1A057 ISO: Qué, no estudia, no tiene interés, no hace los deberes.

5A114 NOA: No echarle cuenta a los maestros

Además de estos aspectos más relacionados, como hemos dicho, con su actitud frente al estudio, se añaden variables comportamentales. En el caso del buen estudiante, éste se define como aquel que muestra conductas positivas hacia los otros. Variables como el ser buen amigo, ayudar, trabajar con los otros, así como respetar a los compañeros son aspectos que se valoran cuándo evocan la imagen de compañeros o compañeras que a su criterio son buenos estudiantes. Mientras que el mal estudiante se relaciona con el mal comportamiento con los demás, tal como se muestra en el Extracto 66.

Extracto 66

9A024 M: Muy bien. Y ahora vamos a pensar, vamos a traer a la mente aquellos

compañeros que pensamos que no son buenos estudiantes, que no son buenos estudiantes. Y entonces me vais a decir por qué habéis [pensado::: en ellos].

9A025 ADRO: *[Vale, yo].*

9A026 M: *Venga, ADRO ¡Animate!*

9A027 ADRO: *Mira. Los malos estudiantes son los que no hacen los deberes, no estudian, los días de control traen malas notas. Ehh le contesta a la profesora, que tira queee... que interrumpe en clase=*

9A028 ANO: *=que se cree muy chulo=*

9A029 ADRO: *=y corre por la clase=*

9A030 LIDA: *=que no respeta a la profesora=*

9A031 ADRO: *=quee que insulta a los compañeros, que=*

9A032 LIDA: *=que viene cuando tiene ganas.*

9A033 ADRO: *Viene cuando le da la gana o viene tarde (Risas). Uhm, ¿qué más? Po=*

Observamos que la definición de buen estudiante se relaciona en mayor medida con lo académico, mientras que cuando se refieren a la imagen de mal estudiante aumentan las alusiones al comportamiento en la clase y, en especial, a la relación con el profesorado que parece estar caracterizada por la falta de respeto constante y las actitudes de desobediencia. Esto último tiene que ver con las características específicas del alumnado que acuden a este centro, tal como se describió en el capítulo 3. La frecuencia con la cual hacen referencia a estos aspectos cuando definen a los malos estudiantes, queda ejemplificada con intervenciones como los de Jao, quién indica que ha pensando en un compañero debido a que :” ... *falta de respeto a la señorita, todos los días*”, (2A030) o Dao que dice: “*Pues antes, pues el maestro decía ¡vete de la clase! y él decía ¡yo me que’o aquí! y ahí se tenía que que’a, por huevo se tenía que que’a ahí*” (5A107).

Los resultados también nos muestran que en este contexto no hay una visión de buen aprendiz asociada específicamente a las calificaciones o a los buenos resultados

académicos. Las valoraciones que se utilizan para hacer referencia a lo que podríamos denominar éxito académico no son las convencionales del sistema educativo, sino que consisten en alusiones a buenas o malas notas, genéricamente, o simplemente hablan de aprobar o suspender. Nuestros participantes consideran conveniente, pero no es imprescindible, que el buen estudiante apruebe todas las asignaturas, ya que incluso admiten la posibilidad de suspender alguna de ellas y seguir siendo buen estudiante. Esto nos lleva a inferir que sus expectativas de éxito se limitan a aprobar. No hay una concepción, al menos explícita, de que un buen estudiante es quién obtiene unos resultados buenos, por ejemplo, en términos de calificaciones como notables o sobresalientes. Esto puede relacionarse con varios factores. Uno de ellos es que a su alrededor no haya tantos modelos de compañeros o compañeras que obtengan resultados excelentes, o que en general perciban que existen pocas posibilidades de obtener un resultado mejor. Lo cierto es que la obtención de buenos resultados no parece un elemento motivador para el aprendizaje en nuestros participantes.

Categorías como aprender, comprender, entender se verbalizan poco a lo largo de la entrevista. Aparecen, sí, pero con poca presencia. No es ésta una categoría que se vea reflejada en todos los grupos, y cuando es traída a la conversación por uno de los participantes, no es recogida o utilizada por los demás componentes del grupo.

Coherentemente con lo expuesto, podemos observar que la naturaleza y abundancia de las intervenciones de los participantes relacionadas con los malos estudiantes hacen pensar que hay más referentes negativos que positivos en este contexto.

Esto se constata cuando observamos que les resulta más fácil pensar en compañeros “malos estudiantes” que “buenos estudiantes”; cuando piensan en los primeros les faltan dedos para señalarlos, mientras hablar de los segundos requiere más tiempo de reflexión y sólo es posible mencionar a uno o dos. Sin duda el contexto socio-cultural de los participantes está delimitando su concepción de buen y mal aprendiz.

Ahora pasaremos a describir aquello que los participantes han señalado de ellos y ellas como estudiantes. En general, observaremos que muchas de las categorías empleadas para definir a un buen o un mal estudiante coinciden con las que sirven para definirse a sí mismo también como estudiante.

7.1.2. Identificar y describir los aspectos que forman parte de su propia identidad de aprendiz, concretamente de la percepción de sí mismo como estudiante

El segundo objetivo del presente estudio ha sido conocer aquellas categorías que los participantes utilizan para definirse a sí mismos como buenos o malos aprendices. En el discurso de los participantes hemos identificado que éstos se definen como buen estudiante, mal estudiante o como un estudiante regular.

En primer lugar, dentro de ésta tres categorías, las sub-categorías expresadas y los valores correspondientes coinciden con los señalados en su definición general de buen y mal estudiante, es decir, se definen fundamentalmente por aspectos relacionados con la disposición hacia la tarea académica y con el comportamiento en clase. Sin embargo, hay una tendencia general a definirse a sí mismos como buenos estudiantes basándose en su

disposición hacia la tarea académica, mientras que cuando se definen como malos estudiantes tienden a utilizar categorías relacionadas con el mal comportamiento en clase, y no tanto al mal comportamiento con otros, como lo hacían al definir a un mal estudiante en la primera pregunta de la Entrevista 1.

En cuanto a la percepción positiva de sí mismos, como ya hemos indicado, nuestros participantes se consideran buenos estudiantes, enfatizando los aspectos relacionados con su propia disposición o actitud frente a la tarea académica, centrada en gran medida en la atención puesta durante las clases y en la realización de los deberes escolares. En la Entrevista 1 se observó que los participantes daban un mayor peso a la realización de los deberes. Esto se describe cómo el hecho de resolver las actividades que el profesorado demanda, bien para llevarlas a cabo en casa o para trabajarlas en la misma clase. En las intervenciones de los participantes se percibe en ellos cierto desconocimiento del sentido que dichas actividades pueden tener en su proceso de aprendizaje, incluso algunos de los participantes expresaban que dichas tareas deberían ser exclusivas del colegio; como dice Jao: *los deberes están pa' aquí pero no para llevártelos a tu casa* (2B121). En la Entrevista 2 encontramos que continúa presente la realización de deberes, pero no manifiesta tanta relevancia como en la Entrevista 1. Esto nos lleva a dos reflexiones. La primera es que a lo largo de la escolarización la organización de la tarea educativa da una gran relevancia a las tareas y a las actividades, en su mayoría mecánicas, fomentando en los aprendices la idea de que cumpliendo con dichas actividades se consigue aprobar, aunque no parece que ellos perciban que dichas

actividades les facilitan el aprendizaje o la posibilidad de nuevos aprendizajes. Y la segunda reflexión es que no podemos decir que este cambio sea consecuencia del programa de aprendizaje cooperativo desarrollado, porque no observamos ningún otro elemento de este cambio que sea alternativo a los anteriores.

En cuanto a la *atención*, que los participantes manifiestan que los caracteriza como buenos estudiantes, tiene que ver fundamentalmente con atender a las explicaciones del profesorado en clase, lo que supone estar en silencio y escuchar al profesor. Observamos que esta adquiere un peso mayor en la Entrevista 2, para la definición de sí mismos como buenos estudiantes. Al mismo tiempo observamos que aspectos como el esfuerzo y el propio hecho de aprender no están presentes en la percepción de sí mismos como buenos estudiantes; más allá, el hecho de aprender no parece ser un elemento que motive al aprendizaje de nuestros participantes. Si como dicen Coll y Falsafi (2010), la identidad de aprendiz supone que el alumno o alumna se reconozca y se sienta reconocido como sujeto de aprendizaje, la ausencia de descripciones en este sentido o de conversaciones en los grupos focales sobre estos contenidos nos hace pensar que esto no está ocurriendo, al menos en los términos postulados por estos autores. Consideramos que, por lo tanto, es necesario trabajar de forma explícita y sistemática este aspecto en la dinámica de clase, incorporándolo a la dinámica más global de la intervención en AC, cuyo componente estratégico parece útil para este propósito.

En relación con la percepción de sí mismos como malos estudiantes, observamos que en la Entrevista 2 aparecen en las intervenciones referencias a aspectos contextuales

como las clases aburridas, los compañeros que les influyen, o la actitud del profesorado como elementos que provocan la percepción de ser malos estudiantes, que no estaban presentes en la Entrevista 1. El hecho de no atender en clase sigue siendo un elemento presente en la percepción de sí mismo como mal estudiante, atribuido a diferentes aspectos: a que no tienen interés por el contenido de la asignatura, porque no le ven utilidad, porque les parece muy aburrida la forma de explicarlo, etc.

Hay que subrayar que, después de la experiencia de AC, los participantes insisten en señalar la presencia de compañeros conflictivos y la influencia negativa de éstos como aspectos que influyen en la percepción que los participantes tienen de sí mismos como malos estudiantes, y mencionan reiteradamente el clima de aula como elemento relevante. En este sentido, los participantes reconocen que otros *la lían*, pero no hay una autocrítica explícita de su propia conducta. Sí podemos observar que aquellos alumnos y alumnas que se refieren a que son malos estudiante por su propia manera de ser y proceder, enumeran aspectos personales que les cuesta trabajo controlar, tal como manifiestan los participantes en el Extracto 67. Esto nos lleva a concluir que hay un problema de autorregulación de su comportamiento, del que son conscientes muchos de los participantes, que ha de ser explícitamente tratado en la intervención educativa en el centro. El alumnado es capaz de identificar el problema, pero no es capaz de controlarlo o darle una solución.

Extracto 67

5B079 GEA: porque sí maestra, porque yo....no me controlo

6A170 LOA: Los nervios

6A171 ALA: Ahí va ¿has visto? Ahí va ahí va

6A173 LOA: Po que si no controlo los nervios no puedo estudiar ni hacer na.: Me revuelo seño
8A532 SAA: Po que estoy to loquita
9A511 ADRO: Pff. Seño, unaa, unas parano:ias que me entran algunas veces. Mira, yo a lo mejor...

Después de que el alumnado haya participado en la experiencia de AC, observamos que los porcentajes de unidades de significado relativas a una percepción más positiva o negativa se invierten. Comprobamos un muy ligero aumento en la percepción positiva de sí mismos como estudiantes, pasando de un 35% en la Entrevista 1 a un 43% en la Entrevista 2, y por el contrario una ligera reducción en el número de unidades de significado relativas a la percepción negativa de sí mismos como estudiantes, pasando de un 44% a un 37%. Podemos advertir que en ambos caso se trata de pequeños cambios en el peso global de estas manifestaciones, lo que no nos permite postular cambios relevantes en cuanto a la percepción de sí mismos como aprendices.

Si analizamos la descripción relativa a ser un estudiante regular, constatamos que en la Entrevista 2 se añade un componente personal y más interno que hace ver que el ser buen o mal estudiante de alguna manera depende del participante, y sin duda la frase repetida de “si yo quiero lo hago”, “si me pongo las pilas”, “no me da la gana”, etc., lo hace evidente. En las intervenciones se observa también la expresión de deseo de llevar el curso bien, “...empecé bien, pero luego...”. Relacionando estos datos con lo que plantea Weiner (1992) sobre los patrones atribucionales, podríamos inferir que los participantes manifiestan cierta controlabilidad en su proceso de aprendizaje y una concepción que

sitúa al esfuerzo personal como un elemento que puede propiciar el éxito. Consideramos que esto resulta positivo, ya que la capacidad del individuo para influir en los sucesos o en su propio comportamiento ayuda a que se enfrente con mayor posibilidad de éxito a las tareas. Creemos que si el profesorado sabe aprovechar esta característica que encontramos en las manifestaciones del alumnado, se podría mejorar el papel que desempeñan como aprendices.

Respecto a la percepción de cambio en los propios participantes, podemos constatar que son pocos los que responden a la pregunta de si han cambiado o no cuándo se les formula ésta directamente, sin embargo se pueden identificar algunos participantes que claramente expresan aspectos en los que han cambiado y llegan a definir algunas causas.

En términos generales, observamos que aquellos alumnos y alumnas que expresan cambios a mejor son participantes que, siguiendo los criterios señalados en la descripción del método, se encuentran clasificados como de *nivel de desempeño académico bajo y medio*, tales como Esa, Faa, Noa y Ado. Como observamos en sus intervenciones en el Extracto 68, expresan cambio a mejor después de la experiencia de AC.

Extracto 68

4B054 FAA: pues este año estoy trabajando más

4B058 FAA: claro, el año pasado estaba todos los días expulsada

4B086 ADO: el año pasado era más chulo

4B430 ADO: por todo eso....pero ahora ya no...ahora estoy comportándome bien...lo hago todo...y así me voy a quedar..¡voy a aprobarlas todas! Sé que las voy a aprobar todas..

5B055 NOA: yo para bien

5B057 NOA: porque el año pasado en un mes ya estaba expulsada en mi casa un montón de tiempo y este año lo estoy haciendo todo y "tó"

1B031 ESA: Ofu.... Ahora este año???, estoy bien, de verdad, mejor que el año pasado,

Sin embargo, paralelamente a estos datos, observamos que entre los pocos que señalan un cambio a peor, se encuentran alumnos y alumnas clasificados dentro de la categoría *nivel de desempeño académico alto*, tales como Lia, Lua, Loa, y Dao, quienes valoran que han cambiado a peor, y lo atribuyen fundamentalmente a aspectos relacionados con la falta de atención en clase porque se distraen y a su propio comportamiento. Podemos observar algunos ejemplos de ello en el Extracto 69.

Extracto 69

4B019 LUA: ahora...ahora me porto peor que el año pasado

5B143 DAO: no sé...es que de aquí al año pasado....el año pasado era diferente y no sé qué me ha pasado que este año he cambiado...

6B010 LOA: Yo mucho

6B116 LOA: [¡Radical!] [Del tirón vamo]

Esto nos lleva a plantearnos si el trabajo realizado en el CEAC, basado en el AC, puede haber sido beneficioso para aquellos alumnos y alumnas con más dificultades en el aprendizaje, mientras que no ha favorecido un mejor desarrollo como aprendices del alumnado de mayor nivel de desempeño. En este sentido y, en cualquier caso, es importante que el profesorado implicado pueda revisar estos datos, así como su práctica, y detectar aquellos aspectos que es necesario mejorar en la práctica del AC para lograr el desarrollo de todos los perfiles de alumnado.

7.1.3. Experiencias Positivas y negativas

Tal como hemos expuesto en el marco teórico, uno de los aspectos presente en la construcción de la identidad de aprendiz es el de los propios recuerdos que los alumnos y alumnas van acumulando a lo largo de su experiencia de aprendizaje. Bruner (1991, 1994) plantea que cuando narramos nuestra vida lo hacemos como una secuencia de eventos, que ordenamos en función de la importancia que les atribuimos. Es por este motivo que en el diseño de nuestra investigación contemplamos preguntar a los participantes por su experiencia de aprendizaje.

En términos generales, puede inferirse de los datos que las experiencias de aprendizaje positivas están más relacionadas con acciones externas o vivencias que no dependen tan directamente de los participantes, mientras que las experiencias negativas sí se vinculan más a su propio proceder o forma de comportarse, es decir, que dependen en cierta medida de ellos. Pasamos a detallar algunos aspectos.

Los resultados sobre las experiencias positivas más relevantes que los participantes evocan tienen que ver con aquellas actividades escolares que les producen sentimientos satisfactorios. Dentro de esta categoría, ellos señalan las excursiones, la fiesta de fin de curso, y además incluyen aquellas actividades realizadas dentro del marco del Aprendizaje Cooperativo, tanto las que llevaron a cabo en 6º de primaria dentro del “aula interactiva”, reflejadas en la Entrevista 1, como las realizadas en la experiencia de AC de 1º de la ESO en las diferentes asignaturas.

En este sentido y comparando ambas entrevistas, lo que encontramos en la Entrevista 1 fue que en su mayoría los recuerdos positivos no se vincularon a actividades

de aprendizaje dentro del aula, salvo las llevadas a cabo con el formato de “grupos interactivos”, mientras que en la Entrevista 2 sí observamos una mayor referencia a las actividades de aprendizaje dentro de las asignaturas, sobre todo en aquellas en las cuales se aplicaron técnicas de AC.

Este dato nos lleva a concluir que el tipo de actividades realizadas dentro del marco cooperativo resulta positivo para la experiencia como estudiante. Observamos que además de disfrutar de las experiencias y divertirse, los participantes expresan que se ayudan y que aprenden. Detectamos en sus intervenciones, sin embargo, que para un grupo de alumnos y alumnas estas actividades tienen más valor lúdico que de aprendizaje. De hecho, no reconocen en ellas contenidos curriculares. Nosotros interpretamos que no han reflexionado sobre que este tipo de actividades sirven para aprender y, tal vez, no se esté trabajando explícitamente esta idea en el aula.

Los resultados de ambas entrevistas nos muestran, también, la significación que adquieren las actitudes y el comportamiento del profesorado para los alumnos y alumnas. Tanto cuando se refieren a experiencias positivas, como cuando lo hacen a experiencias negativas, se evocan recuerdos que tienen que ver con maestros o maestras concretos y con situaciones vinculadas fundamentalmente al trato en clase, a la actitud hacia el alumnado y a la metodología empleada.

La frecuencia con la que cuentan las actitudes positivas de los maestros y maestras nos permiten visualizar que éstos conforman una parte significativa de los recuerdos positivos de nuestros participantes, bien porque han recibido ayuda de

aquellos, se han mostrado buenos y pacientes, por la actitud divertida en clase o porque han explicado cosas interesantes. Una de las intervenciones que más nos ha impactado es la de Tana. Ante la solicitud de que contara una experiencia positiva, ella responde: *“A mí lo que me gustó más es que se pusieran to' los maestros a hablar conmigo. Me cogieron y me dijeron que si yo me ponía po' que... Que yo sabía, pero que me pusiera, ¿entiendes? Yo era buena estudiante pero que no me ponía. Y eso yo pensando, y por eso me puse las pilas maestra”* (9B102). Esta descripción refleja cómo la confianza mostrada por los maestros y maestras puede movilizar su voluntad y conseguir que ella tenga una imagen de sí misma diferente. En este sentido, vemos cómo el reconocimiento (Gee,2000; Coll y Falsafi 2010) de los otros, en este caso de los maestros, es un factor importante en la construcción de lo que nosotros hemos denominado una identidad saludable de aprendiz.

En cuanto a las experiencias negativas, los resultados apuntan que aquellos recuerdos que marcan negativamente al alumnado son los gestos o formas de hablar del profesorado hacia ellos, algunas acciones como la expulsión del alumnado del aula, los castigos y ciertas formas verbales de dirigirse a ellos.

Otro de los aspectos al que hacen referencia cuando evocan experiencias negativas son los recuerdos y situaciones relacionados con su propia actitud y comportamientos disruptivos. Esto refleja que también esas son eventos significativos en la memoria de estas situaciones, lo que nos lleva nuevamente a los aspectos ya mencionados en el apartado de definición del mal estudiante sobre el problema de la

autorregulación, que se ha podido constatar. Este es un punto importante en el que habría que insistir en el trabajo del aula.

Llama la atención que las experiencias negativas relacionadas con los malos compañeros desaparecen de las conversaciones en la Entrevista 2, y aparecen otras categorías relativas a las travesuras de los compañeros y al mal clima de aula. Creemos, de acuerdo con las conversaciones de los estudiantes, que las relaciones entre los participantes han mejorado después de la experiencia de AC, si bien el clima de aula en términos de ruido, las distracciones y, sobretodo, las conducta de ciertos compañeros frente al profesorado y a la tarea en algunos momentos, interfieren en el ritmo de clase. Observamos que este aspecto evoluciona desde ser un elemento más personal y percibido como injusto -“castigos inmerecidos”- en la Entrevista 1, a reconocerse la propia participación en episodios descritos como de mal comportamiento en la Entrevista 2. Una vez más se recoge la insistencia en las situaciones disruptivas que distraen de la tarea académica. Esto nos hace pensar que un elemento revisable en el desarrollo de la experiencia de AC es una gestión de aula que favorezca un mejor clima en la realización de las actividades, convencidos como estamos de que es un elemento importante en la construcción de la identidad del aprendiz.

Si bien indagar sobre sus experiencias positivas y negativas nos aporta información sobre la identidad de aprendiz que están construyendo los participantes de nuestro estudio, consideramos que lo más relevante es constatar que ha sido un acierto metodológico demandar a los participantes narraciones biográficas sobre su vida y su

experiencia como estudiante, elemento que ya se discutió en nuestro marco teórico. La construcción de una biografía individual y colectiva puede favorecer este descubrimiento y construcción de la propia identidad (Bruner, 1991; 1994; Gergen,1992). Proponemos, por tanto, propiciar mecanismos para que el alumnado vaya reconstruyendo su propia historia, vaya imaginando alternativas nuevas y creativas, y vaya construyendo una historia común con vivencias positivas en el trabajo de la escuela.

7.2 Objetivo 2: Conocer cuáles son los patrones atribucionales de los participantes

Tal como presentamos en nuestro marco teórico, Weiner (1992) plantea que son varias las causas a las que el alumnado puede atribuir sus éxitos o fracasos académicos, y que se pueden clasificar en tres dimensiones: interna/externa, estable/inestable y controlable/incontrolable. En este sentido, nos parecía importante poder reconocer los patrones atribucionales de nuestros participantes, por lo que el segundo objetivo de esta investigación ha sido conocer las categorías a las que atribuyen sus logros y sus fracasos. Con esta finalidad, preguntamos a los participantes por las asignaturas en las que ellos se consideran buenos estudiantes, indagando en las razones y argumentos que formulan en sus valoraciones.

Al respecto, los resultados que nos muestran los datos con relación a las causas a las que nuestros participantes atribuyen sus éxitos, es que éstas están vinculadas en su mayor parte a aspectos internos relacionados con las actitudes de disposición hacia la

tarea académica, y también están relacionadas con la afinidad hacia la asignatura. A continuación pasamos a detallar ambos aspectos.

En primer lugar, llamaremos la atención sobre el valor que adquiere para nuestros participantes la disposición hacia la tarea, es decir, para ellos el éxito está asegurado en la medida en que se presta atención en clase a lo que dice el profesorado en sus explicaciones, se muestra interés en lo que ahí se explica, así como, también, realizando las tareas y actividades que el profesorado demande. Tal como manifiesta Lua, “*tu apruebas nada más que tú te..Que tú atiendas, hagas los deberes todos los días y en la clase estudies....y ya apruebas*” (4B418). Debemos recordar en este punto que a lo largo del desarrollo de los grupos focales se ha observado una insistencia en la realización de los deberes escolares; sin duda, éste es un elemento muy presente en nuestros participantes para definir a un estudiante.

Observamos que algunos participantes desarrollan una expectativa determinada en función de la realización de las tareas. Por ejemplo, Esa valora que el simple hecho de realizar las tareas indicadas por el profesor es suficiente para ser aprobada, sin poner en cuestión la calidad del trabajo o el hecho mismo del aprendizaje adquirido.

En segundo lugar, observamos que otro aspecto relevante relacionado con la fuerza que un participante puede tener para conseguir el éxito es un cierto vínculo afectivo con la asignatura, reflejado en la expresión “me gusta”, tal como lo expresa Loa cuando al referirse a sus éxitos: *[yo en asignatura5] porque yo al gustarme a mí el asignatura5, pongo interés en el asignatura5 [texto]* (6B132). Ese sentimiento es algo

que condiciona en gran medida su éxito, es lo que le mueve a portarse bien en esa clase, a prestar atención, o a mostrar interés.

En cuanto a los resultados que nos muestran los datos respecto al fracaso, observamos que en mayor medida se atribuye a la propia manera de ser o proceder en clase, y señala su mal comportamiento, su falta de atención y su negativa hacia el acto en sí de estudiar. Pero hay que matizar que en muchos casos ambos aspectos son a su vez atribuidos a las malas influencias, a los compañeros conflictivos que generan un mal clima de aula, y a la actitud del maestro, que los *pone nerviosos*, los *agobia*, los *mosquea*. Es decir, tienden en última instancia a achacar sus fracasos a otros elementos externos a ellos, aunque reconocen su propia responsabilidad en los mismos.

Por lo tanto, hemos llegado a la interpretación de que la atribución del éxito y del fracaso está relacionada con su disposición hacia una asignatura (atención, interés, realización de deberes, estudio, etc), y esta actitud, a su vez, depende de que la asignatura les guste o no les guste. Queremos, sin embargo, completar esta interrelación con otros elementos, para tener una visión más compleja y global de la misma. En diferentes intervenciones hemos observado que la afinidad hacia las asignaturas está condicionada por aspectos personales, es decir, que les guste o no les guste estudiar una materia concreta se relaciona con factores como el profesor, el contenido, o incluso su expectativa de futuro; como dice Jono, quién se plantea el propósito de que el inglés le guste poniendo más atención, *“El año pasa ’o no me gustaba inglés, este año sí. El año pasa ’o no me gustaba pero prestaba atención pa’ ver si me podía gustar”*. Esto nos lleva

a considerar la afinidad hacia las asignaturas como un atributo *no estable*, de tal manera que puede existir un margen de intervención para el profesorado.

Es significativo también observar que las categorías vinculadas a las calificaciones, tanto sobre el éxito como sobre el fracaso, son poco mencionadas, y en la mayoría de los casos se hace en términos genéricos de “aprobar” y “suspender”. Esto nos lleva a plantearnos que la expectativa de éxito del alumnado de este contexto en cuanto a resultados académicos es baja. Recordemos que cuando los participantes definen a un buen estudiante se refieren no sólo a aquellos que sacan “buenas notas”, sino también incluyen a aquellos que “aprueban exámenes”, o incluso a aquellos que sacan “pocas malas notas”. Queda por definir si eso se debe a que no dan importancia a los resultados más allá de estas afirmaciones, o a que consideran que no pueden llegar a conseguir mayores calificaciones.

En la Entrevista 2 cobra relevancia el papel que juegan los compañeros y las compañeras de clase. Para nuestros participantes hay compañeros que pueden ejercer una buena influencia sobre ellos o ellas, de cara a ayudarles en los estudios y a portarse bien, mientras que señalan que la presencia de otros compañeros o compañeras puede suponer situaciones de descontrol, que hablen mucho en clase, así como que no atiendan al profesor o profesora. Esto, como ya hemos expuesto, es el reflejo de un grave problema de autorregulación de su propia conducta, que los lleva a pensar en algunos casos que es mejor trabajar solos o como mucho en parejas. Es evidente que no poseen mecanismos de autorregulación, por lo que la influencia de los otros parece siempre más fuerte que su

propia voluntad. Este elemento es interesante tenerlo en cuenta en el momento de implementar el AC en el aula, pues requerirá un trabajo específico en esta línea.

Una mayoría de los participantes afirma que es posible el cambio, y que depende de ellos/ellas mismas, si se esfuerzan más, si estudian, si hacen los deberes, si se portan bien, etc. Esto nos informa de una atribución de éxitos a aspectos variables e internos.

Otro elemento relacionado con las atribuciones de fracaso que vuelve a salir en la Entrevista 2 es todo lo relacionado con evitar a los compañeros o compañeras que son una mala influencia, porque distraen o provocan que los echen de clase. En la Entrevista 2, además encontramos intervenciones que manifiestan un cambio personal derivado del proceso de maduración del último año.

Podemos afirmar que, en términos globales, nuestros participantes suelen atribuir sus éxitos a ellos mismos, expresando en múltiples casos que *si yo quiero puedo o lo conseguiría*. Sin embargo, el fracaso está atribuido a aspectos externos, es decir, al profesorado, a los contenidos, a los compañeros que distraen y no dejan estudiar.

De acuerdo con los datos que encontramos, podemos afirmar que el patrón atribucional de los participantes está caracterizado, en términos generales, por un locus de control interno, variable y controlable. Observamos, así, que coincide con el propuesto por Weiner (1992) en su *Teoría de las Atribuciones Causales*, para motivar al alumnado. Recordemos que este autor considera que un patrón que ayudaría al alumnado a tener una expectativa positiva en su desempeño académico sería el de que las atribuciones causales fueran internas, inestables y controlables, lo que favorecería una autopercepción de

posibilidad en la mejora de sus resultados a través de cambios en su comportamiento, de tal manera que fuera posible controlar esos cambios y potenciar así su motivación hacia las tareas académicas. Esto nos permite ser optimistas, y pensar que es posible desarrollar una mayor motivación de estos alumnos y alumnas. No podemos cerrar este punto sin matizar que en este caso nos estamos refiriendo sólo a uno de los aspectos implicados en los complejos procesos motivacionales, que han de ser situados en un contexto docente más amplio y una interacciones educativas específicas (contenidos, métodos de intervención didáctica, secuenciación, recursos, rol del alumnado, estructura psicosocial del aula, etc).

7.3 Objetivo 3: La imagen que considera el alumnado que tienen el profesorado, los compañeros/compañeras y las familias de ellos como aprendices

Como expusimos en el marco teórico, los otros significativos resultan indispensables en el proceso de construcción de la identidad, en una doble dirección, porque a través del reconocimiento de los otros es dónde nos vemos cómo somos y, al mismo tiempo, ese reconocimiento es lo que nos aporta elementos para ir construyendo la imagen que hacemos de nosotros mismos (Coll y Falsafi, 2010).

Es en este sentido que preguntamos a los participantes por la imagen que perciben que esos otros significativos, es decir, el profesorado, los compañeros y las familias, tienen de ellos y de ellas. Concretamente, les pedimos que nos contaran aquello que esos “otros” nos dirían de ellos como estudiantes.

7.3.1 Imagen del profesorado

Observamos que los participantes consideran que el profesorado los ve como buenos estudiantes por su disposición positiva hacia la tarea académica y malos estudiantes por su mal comportamiento en clase. Esta imagen que ellos manifiestan coincide con la imagen a la que han hecho referencia cuando se han definido a sí mismos como estudiantes.

Comprobamos, pues, que los participantes manifiestan que el profesorado diría que ellos son buenos estudiantes porque hacen las tareas y prestan atención en clase. Algunos, además, hacen referencia al estudio. No llegan a señalar resultados académicos, porque parece que las notas, los aprobados o suspensos, no son elementos que los participantes consideren relevantes para el profesorado. Por su parte, se perciben vistos como malos estudiantes debido a su mal comportamiento en clase.

7.3.2 Imagen de los compañeros y compañeras

Aunque parezca muy simple, podríamos sintetizar que para los participantes sus compañeros dirían que son buenos estudiantes señalando su disposición para la tarea con un “va bien” o “es buen estudiante”, mientras que para hacer referencia a la imagen de mal estudiante dirían “se porta mal”. Reducir todas las intervenciones a estas dos ideas no sería correcto, pero si nos permite visualizar que la imagen de buen estudiante se asocia más a la disposición para la tarea académica, mientras que la imagen de mal estudiante se vincula más estrechamente al comportamiento, a la forma en la que se relacionan entre

ellos. Esto nos lleva a insistir en la importancia de promover interacciones saludables que ayuden a impulsar un mayor conocimiento entre ellos, a generar una mayor interdependencia positiva (Johnson, Johnson y Holubec 1999; Kagan 2009)

En sus intervenciones se advierten manifestaciones de desinterés por la opinión que los iguales puedan tener de ellos/as, así como mucha suspicacia en cuanto a la objetividad de estos en el momento de opinar, ya que en general piensan que ésta sería siempre negativa. En varios casos aparece la idea de que tal vez la imagen que tengan sus compañeros de ellos no refleja el cambio o la evolución que ellos perciben de sí mismos como estudiantes.

7.3.3 Opinión de las familias

En el caso de nuestros participantes, hemos observado cierto consenso en las imágenes que describen que tienen de ellos tanto sus profesores como los compañeros. Observamos, sin embargo, mayor dispersión y variedad en cuanto a lo que manifiestan que dirían sus familias de ellos, lo que se explica por la variabilidad del microsistema familia y la casuística de historias personales que existe. Aún así, podemos afirmar que se repite el patrón anterior, es decir, se vincula el ser buen estudiante a la disposición académica y el ser mal estudiante al mal comportamiento.

En relación con la imagen de sí mismos que perciben los participantes de sus familias, podemos constatar que no aprecian que sus familias tengan una idea definida de

ellos/as. La imagen que tienen las familias de los participantes, según ellos, está muy condicionada por la información que les llega desde el colegio, bien a través del profesorado, bien por las amonestaciones o por las cartas de felicitación. Se observa que este patrón es menos frecuente en la Entrevista 2. Podemos distinguir dos justificaciones de este hecho, en cierta forma amparadas en la información de la que el centro dispone, sobre las expectativas de la familia en relación con la institución educativa. Una es que, efectivamente, se han reducido las amonestaciones y cartas de felicitación emitidas por el centro como recompensa a su comportamiento; otra es que una vez que el alumnado se encuentra instalado en la etapa de secundaria obligatoria, se da un menor interés sobre su desempeño por parte de las familias.

Cuando definen qué percepción tiene la familia de ellos, los aspectos a los que aluden, son mayoritariamente los académicos, tanto para hacer referencia a ellos como buenos estudiantes, como a malos estudiantes. Es evidente que los participantes consideran que las familias dan más valor a estos aspectos, para definirlos como buenos o como malos estudiantes.

Por último nos gustaría dejar constancia de que consideramos que la incorporación de esta pregunta a la entrevista en el grupo focal ha sido un acierto metodológico, pues nos ha permitido recoger información de lo que ellos piensan de sí mismos a través de lo que expresan que los demás piensan de ellos. En este sentido observamos que aquello que declaran que dicen sus profesores, su familia, o sus compañeros es lo que ellos, de alguna manera, también manifiestan de sí mismos.

7.4. Objetivo 4: Conocer la percepción que tienen los participantes de la experiencia de aprendizaje cooperativo, si ésta les ha ayudado a mejorar como estudiantes o no, y en qué aspectos a sucedido esto

Apoyándonos en nuestro marco teórico, el planteamiento que formulamos es que el AC contribuye positivamente a la construcción de imagen de aprendiz. Por este motivo, nos parecía necesario formular esta pregunta a los participantes, con la intención que ellos pudieran expresar su percepción al respecto.

7.4.1. Aspectos en los que el AC les ha ayudado a mejorar como estudiantes

Las categorías derivadas de las respuestas de los participantes relativas a las preguntas sobre en qué les ayuda el AC presentan una percepción bastante positiva de la experiencia de AC, con un fuerte énfasis en los aspectos vinculados a las relaciones entre compañeros.

Uno de los aspectos más relevantes que los participantes perciben es la mejora de las relaciones entre iguales. Las experiencias de AC han facilitado un mayor conocimiento entre ellos, admiten haber aprendido a tratarse de mejor manera, a aceptarse, incluso a integrar a ciertos compañeros que eran rechazados al iniciar el curso. Esto se refleja en el Extracto 70, en el que tanto Ala como Loa hacen referencia al caso de Mao y de cómo ahora es aceptado por los diferentes grupos:

Extracto 70

6B567 M: *y: también ha habido algunos chicos que me han comentado que no han mejorado en ningunas asignaturas pero ¡sí que han aprendido a llevarse mejor con quien antes no se llevaban bien! O sea, que los grupos cooperativos les han permitido llevarse mejor ahora con gente con la que antes no se llevaban bien. ¿A ustedes les ha ocurrido algo así?*

6B568 ALA: *Con el MAO, el año pasa 'o no lo querían para nada y este año sí. Se puede poner con el grupo que quiera, le ayudan y to'*

6B569 LOA: *Lo que han conseguido, porque el año pasa 'o lo que había era acoso y este año lo que han consigui'o las maestras de primero: que no lo abusaran y este año está:: él ¡más feliz maestra! No está acosa 'o:: quiere... un por ejemplo no está en este grupo po': en ese grupo lo acepta, lo acoge. El año pasa 'o quería estar en un grupo y ese grupo lo echaba. Lo despreciaban como si fuera:::*

Los participantes hablan de aprender a convivir con la gente de la clase, reconocen que la forma de trabajo en actividades cooperativas les ha ayudado a conocer y relacionarse con más compañeros, incluso con aquellos que no les resultaban tan agradables. Es evidente que el tipo de actividad y la propia distribución ha favorecido que se dé este proceso, como expresa Faa, *“pues...que podemos trabajar en grupo, que nos han enseñado a convivir con la gente de la clase que nos caían mal o que no queríamos estar al lado de ellos...y entonces Leticia nos ha aprendido eso”* (4B595). Esto cobra más sentido y relevancia cuando al observar el contexto del barrio del que procede la mayoría del alumnado, advertimos que hay muchos problemas de convivencia en las relaciones entre vecinos. El hecho de que se puedan dar estos procesos dentro del aula, favorece claramente una nueva forma de relacionarse y de ver al otro desde una actitud más tolerante.

Este aspecto se puede ver confirmado cuando observamos en los resultados que los participantes, cuando hacen referencia a las experiencias negativas en la Entrevista 1, indican repetidas veces las experiencias relacionadas con los malos compañeros, bien

porque pelean en clase, no les ayudan, tienen actitudes prepotentes y agresivas. Sin embargo, después de participar en la experiencia de AC este porcentaje disminuye notablemente; así, desaparecen algunas sub-categorías de la Entrevista 1 tales como: *malos compañeros no te ayudan, compañeros cotillas, chulos, que se pelean, y se meten con los demás*; mientras aparecen otros valores nuevos relacionados con algunas travesuras en clase o el clima de la misma.

Esto confirma que las interacciones que se pueden promover desde el AC contribuyen a mejorar las relaciones entre iguales y la aceptación de estudiantes con necesidades educativas especiales (Echeita, 2007). Como ya hemos expuesto en el marco teórico, una de las consecuencias del AC es que mejora las relaciones entre los estudiantes, incrementa el espíritu de equipo, las relaciones solidarias y comprometidas, aumenta la percepción de apoyo personal y escolar, mejora la valoración de la diversidad y promueve la cohesión de la clase (Pujolás, 2008).

Aprender a trabajar en grupo también es un aspecto significativamente valorado por los participantes. Es interesante observar que transmiten una percepción positiva sobre trabajar juntos, y relativa al hecho de poder ayudar y ser ayudados, cómo expresa Iso cuando dice: [texto] “....*Ver a la gente intentando ayudar, me gustó ver a mi grupo ayudándose entre sí, eso es lo más característico, y además es que aprendí divirtiéndome*” (1B205).

Es necesario, sin embargo, hacer una precisión sobre la afirmación precedente. Una de las categorías que los participantes formulan está relacionada con la importancia

de la composición de los grupos, como algo que condiciona el buen funcionamiento del mismo. Aquí se da relevancia al papel que juegan aquellos compañeros conflictivos que interfieren, o aquellos otros compañeros que pueden influir negativamente en su propia conducta porque provocan distracciones o generan malos comportamientos en los demás. Esto deja entrever que no se ha conseguido aún, en la intervención, una adecuada cohesión de grupo. Queremos afirmar que es necesario que se realice un trabajo previo de entrenamiento en habilidades sociales, que garantice las condiciones para un mejor trabajo grupal.

Por otro lado, es fundamental resaltar aquí la percepción de los participantes sobre el hecho de aprender, que está también visiblemente presente en sus intervenciones, ya que todos los grupos han hecho referencia a ello. Dos son los aspectos en los que los participantes ponen el énfasis. En primer lugar, señalan que se aprende más, porque si no comprendes lo que ha explicado el profesor, entonces el compañero o compañera te lo explica y te ayuda, como queda expresado por Faa en el Extracto 7.

Extracto 71

4B633 M: he conversado con algunos niños y niñas y me han dicho que desde que trabajan en grupos cooperativos aprueban más asignaturas, pero otra chica me ha dicho que sigue teniendo los mismos suspensos, y que lo de trabajar en grupo no ha hecho que cambie nada...¿a vosotros os ha pasado algo de esto?

4B634 FAA: no...al revés...

4B635 M: ¿al revés por qué FAA?

4B636 FAA: porque tú no entiendes una cosa te lo puede explicar tu amiga...o un amigo....si estas en grupo pues mejor ¿no? No tienes que levantarte...

4B637 M: por eso...ellos dicen que han aprobado más asignaturas desde que trabajan en grupo,

4B638 FAA: claro...

4B639 M: Sigue hablando, disculpa FAA que te interrumpí

4B640 FAA: que...aprendes más porque...un suponer...si tú me ayudas en otro grupo y tu amiga sabe te lo puede explicar, o lo sabe ella y lo sabes tú, pues se lo explicas a ella, así aprendes más y apruebas todas las asignaturas...si te ofr..esf.. ¡no sé decir esa palabra! si tu pones interés de tu parte...

4B641 M: ajam

4B642 FAA: te lo va a agradecer los profesores...

4B643 M: si...

4B644 ADO: si tú te esfuerzas querrás decir ¿no?

En segundo lugar, los participantes insisten en el aspecto lúdico de las actividades. En general, la expresión de esta percepción queda expresada por la afirmación de que “*te ayudan a aprender y te la pasas bien*”. Podemos considerar que en sus argumentos aún hay ausencia de otros aspectos que, como señala Pujolás (2008), son importantes con relación al trabajo del AC como contenido, además de cómo método de aprendizaje. Se infiere de las intervenciones una falta de claridad en los objetivos de las tareas, o al menos en la percepción por parte de los participantes, cuyas conversaciones permiten advertir que los objetivos no aparecen bien definidos antes de empezar la actividad, o falta una mayor precisión del aprendizaje a conseguir, de tal manera que el alumnado se queda con la sensación de que se trata de una actividad divertida. Tal es así que llaman juegos a las estructuras cooperativas que se han implementado en el aula. Parece que ellos no las perciben como tareas de aprendizaje, sino como juegos que les ayudan a memorizar, a que el compañero les asista en la comprensión, pero no como parte integrante del contenido curricular.

Es interesante observar que los participantes perciben que las AC les han ayudado a tener un mayor gusto por las asignaturas. Esto nos permite ver con cierta esperanza la

posibilidad de movilizar este aspecto motivacional en ellos; como hemos constatado en los apartados anteriores, en sus manifestaciones eso es lo que ayuda a activar el interés y a prestar atención en el ámbito académico.

7.4.2. Aspectos en los que el AC no les ha ayudado a mejorar como estudiantes

A los participantes se les pregunta por las experiencias desagradables o negativas vividas durante las actividades de AC. Como respuesta a esta pregunta podemos reconocer que un porcentaje considerable valora como negativo el clima del aula, expresa que hay situaciones disruptivas en clase, además del ruido, del caos y de la interrupción constante en el trabajo diario. Al mismo tiempo, observamos cómo a lo largo de las diferentes preguntas de la Entrevista 2, uno de los temas que reiteradamente ha salido es el empeoramiento del clima de aula y la influencia de compañeros conflictivos.

El problema de autorregulación detectado ya en el apartado de percepción de sí mismos como estudiantes se hace más evidente en situaciones de AC, lo que lleva a los participantes a afirmar que éstas *provocan que se comporten mal*. Ellos señalan que el trabajo en grupo es causa de su mal comportamiento en el aula, porque al estar sentados varios compañeros en un mismo grupo se favorece no prestar atención, porque se habla con los otros, se distraen y se portan mal, lo que de alguna manera supone recibir llamadas de atención del profesorado, o incluso amonestaciones. Esta es una realidad que se debería tener claramente en cuenta en la implantación del programa de AC.

Se observa, en esta línea, que 5 de los 7 grupos hacen referencia a que el AC no sirve para aprender y que las actividades no tienen sentido, esto es, no se percibe que las actividades de AC sirvan para aprender. Los participantes incluso no valoran necesario que dichas actividades se desarrollen en el colegio, dado que los resultados dependen de ellos mismos, de su actitud, y no de la metodología o del trabajo que se realice en el aula. Estos argumentos están estrechamente relacionados con el locus de control interno al que nos hemos referido en los resultados, es decir, que la concepción que explicitan es que aprender algo depende de la persona, del interés que ponga y de la atención que preste, por lo tanto, una dinámica en grupo cooperativo no tiene por qué provocar un mayor aprendizaje y en consecuencia se interpreta como una serie de actividades que sólo favorecen el *pasarlo bien*.

Todos estos datos nos llevan a proponer que sería necesario que el programa de AC del CEAC insistiera en trabajar con la clase en lo que Pujolás denomina el *ámbito de intervención C*, que supone enseñar el AC como contenido específico a aprender. Para ello sería necesario insistir en la organización concreta de los recursos del aula, tales como la organización de equipos, los agrupamientos, los mecanismos a utilizar para la planificación del trabajo cooperativo, la asignación de roles, el control del ruido, el desarrollo de las habilidades sociales, la incorporación de signos o símbolos que ayuden a tener un lenguaje común que favorezca la comprensión rápida de las dinámicas a implementar.

Si la actividad está estructurada, como ocurrió con la actividad de navidad, en la que sí se observa una mayor presencia de la evaluación y revisión de las actividades, de la participación de los componentes del grupo, constatamos que ésta adquiere mayor significación para el alumnado en cuanto a su aprendizaje.

Otro aspecto que llama la atención sobre las intervenciones de los participantes es la inexistencia de lo *metodológico*. Es decir, no se percibe que el AC cambie los modos de aprendizaje, los alumnos y alumnas no están relacionando que esas nuevas formas de organización de la clase y de llevar a cabo el trabajo diario, sea una metodología dirigida a que aprendan más y mejor. El elemento metodológico es invisible, de hecho, en algunas manifestaciones es posible detectar que la concepción de lo metodológico no existe como vía o recurso que puede presentar una diversidad y variabilidad en los procesos de aprendizaje. El maestro llega a clase y hace su trabajo, explica, y los alumnos tienen que hacer su parte, prestar atención, hacer los deberes, estudiar, etc.

7.5. Reflexiones finales sobre la identidad de aprendiz de los participantes en el estudio

Habiendo desarrollado una investigación sobre la identidad de aprendiz, en la que se ha postulado una relación entre las actividades de intervención educativa y la construcción de una identidad que hemos definido como saludable, una investigación con unos intereses aplicados muy claros y de apoyo a una intervención educativa en un marco social de privación, no podemos por menos que preguntarnos antes de su cierre formal

si es posible definir o no la identidad de los participantes en este estudio en términos de identidad saludable.

Siguiendo el esquema que habíamos elaborado para definir en qué consiste una identidad de aprendiz saludable, vamos a definir la identidad que consideramos que tienen los participantes de nuestro estudio. Claramente no es posible generalizar a toda la muestra un patrón común, ya que cada participante tomado de forma independiente podría ser definido con unas características específicas. No pretendemos, por tanto, simplificar o reducir la variabilidad de la muestra, pero hacer un esfuerzo de síntesis global de los resultados obtenidos, creemos que aporta una herramienta válida para identificar elementos concretos que se conviertan en propuestas de intervención en el aula.

Las características de la identidad de aprendiz de los participantes en este estudio son las siguientes:

- No parece que sean conscientes de su rol y de su desempeño como sujetos de aprendizaje.
- Sí reconocen y narran sus experiencias como aprendices, incorporando vivencias positivas. En estas narraciones hacen referencia a sus compañeros y profesorado.
- Reconocen las causas que han podido provocar experiencias de fracaso, identificando aquellos factores que han podido influir. Los argumentos que utilizan para definirlos suelen ser muy sencillos y

lineales. Se observa la necesidad de una mayor reflexión sobre las causas. Observamos un problema de autorregulación que les dificulta tomar medidas para el futuro.

- El rol que ellos sienten que deben desempeñar en su proceso de aprendizaje está condicionado por la tarea que plantea el profesorado, más de consumidor que de gestor. Observamos, además, que expresan cierta conciencia del control que tienen en los resultados de su aprendizaje, ya que mediante el esfuerzo y la voluntad pueden cumplir con los requisitos que se les demandan. No observamos, en cambio, un compromiso con el resto de compañeros en el propio proceso de aprendizaje.
- No encuentran el sentido final del aprendizaje, en términos de construcción de conocimientos, luego el sentido que reconocen es el de cumplir con las demandas establecidas por el profesorado.
- No podemos describir si ponen en juego o no sus experiencias anteriores como aprendices para la adquisición de nuevos aprendizajes.
- Los participantes expresan tanto una percepción positiva como negativa de sí mismos como estudiantes, aunque abundan más aquellos que manifiestan una descripción negativa de sí mismos. Esto mismo se puede afirmar cuando nos referimos a la percepción que declaran que

tienen los otros de ellos como estudiantes (profesorado, compañeros y familias).

- Sí perciben a los otros como significativos e importantes para el desarrollo de las tareas como estudiantes. Más que un reconocimiento del rol de los demás en el propio aprendizaje, sobre el que no hemos encontrado una reflexión explícita, se trata de reconocer la influencia de los otros, en su mayoría de carácter disruptivo, en las rutinas que el trabajo escolar requiere.
- Observamos que el patrón de atribuciones es en su mayoría interno, variable y controlable. Esta concepción favorece las posibilidades de mejora y cambio, mediante el esfuerzo personal, aunque no se manifiesta una voluntad explícita hacia la promoción de ese cambio. Esto se relaciona con las dificultades de autorregulación a las que nos hemos referido en repetidas ocasiones.

Como conclusión, podemos afirmar que la identidad de aprendiz de los participantes en nuestro estudio, no puede ser claramente definida como saludable. Creemos que el análisis que aquí se ha realizado puede contribuir significativamente a la mejora de dicha identidad, en la medida en que se puedan incorporar al programa CEAC las propuestas de intervención que se detallan en este trabajo.

En conjunto, el análisis realizado en esta investigación ofrece un perfil de dicho programa como una intervención aún en sus inicios, que necesita de un periodo de

implantación más amplia para lograr los resultados esperados. Dicho esto, nuestro análisis ha permitido detectar algunas debilidades del programa que determinan una agenda para la revisión del mismo.

7.6. Limitaciones e implicaciones para el desarrollo futuro de esta línea de investigación

7.6.1. Aportaciones

Consideramos que el grupo focal, tal como ha quedado formulado, y las preguntas elaboradas para el mismo constituyen un instrumento válido para promover la reflexión, así como para favorecer la construcción de la identidad de aprendiz de los participantes dentro de un contexto social.

Este instrumento se ofrecerá al centro para que pueda ser aplicado por el orientador u orientadora, como una forma de apoyo a la acción tutorial del profesorado. Estamos seguros de que es posible llevar a cabo esta entrevista de una hora con grupos de cuatro o cinco alumnos y alumnas, al menos al inicio o al final de cada periodo escolar. Esto permitiría no sólo contar con información valiosa para la adaptación del trabajo en el aula y para la valoración de las actividades del trabajo cooperativo, sino también contribuiría a promover esos espacios dialógicos y discursivos que ayudarían al alumno y a la alumna a escucharse, a reflexionar sobre lo que piensan de sí mismos y lo que otros

piensan de ellos con relación a su desempeño como estudiantes. Esta dinámica interactiva contribuiría al proceso de construcción de esa identidad de aprendiz que se ha analizado en este estudio.

En segundo lugar, queremos resaltar que el gran esfuerzo puesto en el análisis de las intervenciones, en la elaboración del sistema de categorías, en la clasificación adecuada de las 7111 unidades de significado que se han obtenido, se ha traducido en una descripción exhaustiva y detallada de todas las dimensiones estudiadas de la identidad de aprendiz del alumnado, en este centro educativo en concreto, y que nos sirve como base para llevar a cabo trabajos futuros de investigación.

El trabajo conjunto con el profesorado del centro consistirá en una devolución de la información obtenida y la valoración para la mejora del programa. Con este objetivo se organizarán unas jornadas donde se presentarán y discutirán los resultados obtenidos y, al mismo tiempo, se propondrán algunas medidas en cuanto a formación del profesorado.

7.6.2. Limitaciones

La mayor limitación encontrada en el desarrollo de este estudio ha sido la mortandad experimental debida a los numerosos casos de absentismos y de expulsiones constantes del alumnado. El diseño de la recogida de información establecía un plazo de dos semanas en el mes de octubre para el desarrollo de los grupos focales. El hecho de exceder esas fechas suponía que la experiencia de AC hubiera empezado su aplicación en el caso de la primera entrevista y en el caso de la segunda entrevista, la posibilidad de que

los recuerdos del primer año ya hubieran quedado olvidados o contaminados por la dinámica propia del 2º curso de ESO. Por lo tanto, no era apropiado dilatar el tiempo de aplicación de los grupos focales. Esto supuso asistir al centro en repetidas ocasiones, intentando contactar con todos los miembros que componían un mismo grupo. Sin embargo, siempre existía algún caso de ausencia, bien porque faltaban a clase o porque estaban expulsados del colegio. Este hecho supuso la pérdida de dos grupos en la primera entrevista y de otros dos diferentes en la segunda entrevista, tal como hemos explicado en el capítulo correspondiente al método.

Una segunda limitación está relacionada con el tiempo destinado al grupo focal. Una hora lectiva era el tiempo más conveniente no sólo porque permitía respetar el horario lectivo del alumnado y entorpecer lo menos posible la dinámica del centro educativo, sino también porque es el tiempo idóneo para conseguir la atención de todos los participantes sin que resultase cansino para ellos. Hubiera resultado interesante, sin embargo, poder distribuir las entrevistas en varias sesiones con el propósito de indagar en algunas ideas y manifestaciones interesantes que formulan los participantes, y para las que nos ha faltado mayor clarificación y hondura en cuanto a lo que querían decir.

7.6.3. Perspectivas de futuro

A partir de la experiencia adquirida en esta línea de investigación, nos proponemos extender el estudio con la misma muestra, entrevistando a estos mismos participantes con el objetivo de llevar a cabo un estudio longitudinal de su evolución en

cuanto a su percepción de aprendiz y de la posible influencia que el programa de AC del centro puede tener en la misma, a lo largo de toda la educación secundaria.

Un segundo aspecto que nos planteamos es poder mejorar el instrumento empleado. Estamos convencidos de que ha resultado y puede resultar una herramienta útil, que ofrezca información relevante sobre el alumnado. Para ello nos parece conveniente probar el instrumento en nuevos contextos, es decir, aplicarlo en otros centros y en niveles educativos distintos, de manera que podamos hacer un contraste con ámbitos de diferentes características. En este sentido queremos desarrollar estrategias para contactar con equipos de profesorado interesado en aplicarlo. No se trataría en este caso de valorar el programa de intervención concreto, sino de conocer qué elementos incorporan las experiencias de aprendizaje cooperativo a la identidad de aprendiz.

Por último, nos parece importante llevar a cabo un seguimiento del programa con observaciones en el aula, a partir de las dimensiones encontradas en la identidad de aprendiz de nuestros participantes.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Vol. 84). Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2007). Prólogo. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, Narcea.
- Atkinson, J.M. y Heritage, J. (eds) (1984). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ausubel, D. (1978). *In defense of advance organizers: A reply to the critics*. Review of Educational Research, 48, 251-257.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel-Novak-Hanesian. *Un punto de vista cognoscitivo*. Psicología Educativa: TRILLAS Segunda edición México.
- Bajtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist (Austin: University of Texas Press, 1981)
- Bajtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. C. Emerson, & M. Holquist (Eds.). University of Texas Press.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Oxford University Press.

- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora
(Edición original en inglés 1969)
- Bovard Jr, E. W. (1951a). Group structure and perception. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46(3), 398.
- Bovard Jr, E. W. (1951b). The psychology of classroom interaction. *The Journal of Educational Research*, 45(3), 215-224.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 1-21.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de cultura económica.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.
- Bucholtz, M., y Hall, K. (2005). *Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach*. *Discourse Studies*, 7, 585-614.
- Cloninger, S. C. (1996). *Personality: Description, dynamics, and development*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós.
- Cloninger, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. Pearson Educación.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46.

- Cohen, J. (1960). *A coefficient of agreement for nominal scales*. Educational and Psychological Measurement, 20 (1), 37–46.
- Coll, C., Onrubia, J., & Majós, T. M. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, (346), 33-70.
- Crossley, M. (2007). Narrative analysis. *Analysing qualitative data in psychology*, 131-144. Del Castillo Fernández, H. (2005).
- Crossley, M. (2007). Narrative analysis. En E. Lyons y A. Coyle (Eds.), *Analyzing Qualitative data in Psychology* (pp.131-144). London: Sage.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó
- Cubero, R. Y Luque. A. (2001). “Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje”. En: Coll C., J. Palacios y A. Marchesi (eds.) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2: 137-154. *Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza Editorial.
- Cubero, R.; Cubero M.; Santamaría, A; de la Mata, M.L.; Ignacio, M.J. y Prados, M.M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, pp.71-104.
- Cubero R. & González C. (2014). “¿Qué hacen los estudiantes para consensuar el conocimiento? Tareas estructuradas y tareas no estructuradas de aprendizaje en el aula”. *Cultura y Educación*, Volumen 26, pp.505 – 534.

- Del Castillo Fernández, H. (2005). *La formación de la identidad en la acción social: nuevas alfabetizaciones en un taller multimedia* (Doctoral dissertation, Universidad de Alcalá).
- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid, Narcea.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C.
- Evertson, C. M., & Burry, J. A. (1989). Capturing classroom context: The observation systems lens for assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2(4), 297-320.
- Evertson, C., & Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. In *Handbook of research on teaching* (pp. 163-213).
- Evertson, C., & Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-406). Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas de aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Editorial Trillas. Eduforma.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Sevilla. Editorial Trillas.
- Gee, J. P. (1997). Thinking, learning, and reading: The situated sociocultural mind. *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*, 235-260.
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: From 'socially situated' to the work. *Situated literacies: Reading and writing in context*, 180-196.

- Gee, J.P. (2000). Learning in Semiotic Domains: A Social and Situated Account [en línea]
 Disponible en: "<http://www.ched.uct.ac.za/literacy/Papers/GeePaper.html>"
<http://www.ched.uct.ac.za/literacy/Papers/GeePaper.html>
- Gee, J.P. (1997). Thinking, learning and reading: the situated sociocultural mind. En D. Kirshner & J. Whitson (Eds.) *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 235-259). Nueva Jersey: LEA
- Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gerbic, P., & Stacey, E. (2005). A purposive approach to content analysis: Designing analytical frameworks. *The Internet and Higher Education*, 8(1), 45-59.
- Guzmán, J. I. N., & Bravo, C. M. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Ediciones Pirámide
- Habermas, J. (1990). Individuación por vía de socialización. Id., *Pensamiento Postmetafísico*, Taurus, Madrid.
- Habermas, J., & Redondo, M. J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 2, p. 469). Madrid: Taurus.
- Haquin, D. M. (2008). Aportes de la perspectiva situada para la enseñanza del uso de la lengua: Comunidades y prácticas discursivas en la universidad. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 1(1), 100-110.
- Hernández, F. (1998-1999) Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. *Cooperación Educativa*, 51, 21-26

- Johnson, D. W. J., Roger J. y Holubec, Edythe J. (1999). Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela. Buenos Aires, Aique.
- Kagan, S. (2009). Kagan's cooperative learning. San Clemente.
- Kitzinger J. The methodology of focus groups: the importance of interactions between research participants. *Sociology of Health and Illness* 1994;16;103–21.
- Krippendorff, K. (1980). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. Sage: Beverly Hills, CA.
- Leontiev, A.N. (1984). Actividad, conciencia y personalidad. México: Ed. Cartago.
- Marchesi, Á. (2004). Qué será de nosotros, los malos alumnos. Madrid, Alianza.
- Marchesi, Á. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza Editorial.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*,41 (9), 954 - 969
- Markus, H., & Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380
- Martín, E., Dolz, D., & Mauri, T. (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria* (Vol. 3). HORSORI EDITORIAL, SL.
- Mauri, T. (1995). ¿ Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares. *C. Coll, E. Marín, M. Miras, J. Onrubia e I. Solé, El constructivismo en el aula*, 65-99.

- McKeachie, W. J. (1954). Individual conformity to attitudes of classroom groups. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(2), 282..
- Mead, G.H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós, 1990. (Edición original en inglés 1934.)
- Morgan, D. L. (1996) Focus Group. *Annual Review of Sociology* (Vol. 22), 129-152 (Volume publication date August 1996)
- Muñoz, J (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti. Versión 2.4*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Novak, J - Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Martínez Roca.Barcelona.
- Psicología de la educación para docentes Pirámide, 2010 Carlos Martín Bravo, José I. Navarro Guzmán. (Coords.) Madrid
- Pujolàs Maset, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo* (Vol. 8). Graó.
- Ricoeur Paul . *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*, Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura, Anàlisi 25, 2000 189-207. Dialnet (<http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/7559>)
- Ricoeur Paul, La vida: un relato en busca de narrador 22 ÁGORA (2006), Vol. 25, nº 2: 9-22 Papeles de Filosofía — (2006), 25/2: 9-22 Traducción del francés: José Luis Pastoriza Rozas, Dialnet
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. In *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura* (pp. 189-207).
- Ricoeur, P. (2009). La vida: un relato en busca de narrador”, en su *Educación y política*. De la historia personal a la comunión de libertades.

- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, P. Del Rio y & A. Álvarez (Coord.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, pp 696-735.
- Silvestri, A., Bakhtin, M. M., Blanck, G., & Blanck, J. G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia* (Vol. 20). Anthropos Editorial.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista internacional de filosofía política*, (7), 10-19.
- Vaughn, S, Schumm, J, & Sinagub, J. (1996). Data analysis. In *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. (pp. 96-118). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Vaughn, S.;Shumm, J.S. y Sinagub, J.M. (1996). *Focus group interviews in Education and Psychology*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Vygotsky L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Barcelona: Piados, 1ª edición .
- Vygotsky, 1934; Wertsch, 1985; Engeström, 1987); se refieren a la actividad y a la zona de desarrollo próximo.
- Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Crítica
- Vygotsky. L. S. (1995) Fundamentos de Defectología.

- Weiner, B. (1992) *Human Motivation. Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, California: Sage.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Sage.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica, aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J., Del Río, P., & Álvarez, A. (1997). *Estudios socioculturales: historia, acción y mediación. La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 9-32.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf
- Wilkinson, S. (1999). *Focus groups. A feminist method*. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 221-244
- Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-406). Barcelona: Paidós.
- Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. 2, pp. 195-301). Madrid: Paidós-MEC.

ANEXOS