



## &lt;Sección especial extraordinaria&gt;

## Cooperar para enseñar, aprender cooperativamente

Raúl García-Medina y José-Antonio García-Fernández

Fecha de presentación: 20/11/2014

Fecha de aceptación: 13/04/2015

Fecha de publicación: 07/07/2015

## //Resumen

La siguiente experiencia surge de la inquietud de los autores por alcanzar mayor coherencia entre su discurso pedagógico (aprendizaje cooperativo, pedagogía crítica, etc.) y la práctica educativa en la formación de los futuros docentes y educadores. Lamentablemente, esta práctica está desvirtuada por las numerosas barreras estructurales que opone el contexto institucional: individualismo y aislamiento docente, competitividad, fragmentación curricular, etc.

Para conseguirlo, se intentó transformar cada grupo de estudiantes en una comunidad de aprendizaje, fomentando su implicación y participación para que pudieran integrar el conocimiento académico con el conocimiento social o interaccional, descubrir el valor de la reflexión sobre la práctica y desarrollar corresponsabilidad en el aprendizaje. En definitiva, se trataba de establecer corrientes dialógicas entre las subjetividades de cada estudiante, y entre estos y los docentes.

Al evaluar la experiencia pudimos constatar un incremento de la atención mantenida a lo largo del curso, al romper con la costumbre de confiar la evaluación al esfuerzo final ante el examen, así como una mayor cohesión de grupo que favoreció la interacción, el intercambio de conocimiento y la colaboración. Al mismo tiempo, los propios autores pudieron experimentar una mayor satisfacción profesional, intelectual y emocional.

## //Palabras clave

Formación de profesores, educación intercultural, educación inclusiva, aprendizaje cooperativo, aprendizaje dialógico.

## // Referencia recomendada

García-Medina, R. y García-Fernández, J. A. (2015). Cooperar para enseñar, aprender cooperativamente. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 230-241. DOI:10.1344/reire2015.8.28217

## // Datos de los autores

Raúl García Medina. Universidad Complutense de Madrid. [rgmedina@ucm.es](mailto:rgmedina@ucm.es)

José Antonio García Fernández. Universidad Complutense de Madrid. [joseaga@ucm.es](mailto:joseaga@ucm.es)



## 1. Introducción

Presentamos una experiencia de enseñanza colaborativa, sin otra pretensión que la de dar prueba del valor y las ventajas de la cooperación, con sus obstáculos y dificultades, a partir de nuestro trabajo docente.

La experiencia se desarrolla en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) durante los tres últimos cursos, con estudiantes de los grados de Maestro y de Educación Social.

El punto de partida es la insatisfacción de los autores por las contradicciones y paradojas vividas entre lo que venimos enseñando (aprendizaje cooperativo, pedagogía crítica, etc.) y las dificultades para llevarlo a la práctica debido, en parte, a las condiciones estructurales del contexto institucional en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje: individualismo y aislamiento docentes, competitividad, fragmentación curricular, organizativa, etc. Uno de los autores dispone de una trayectoria docente muy extensa. El otro, más joven, lleva una década como profesor universitario, convencido también de la necesidad de practicar lo que se enseña, y de enseñarlo mediante la práctica, el trabajo en equipo, el abandono de la rutina y del individualismo, etc. Tienen también en común haber trabajado previamente como maestros de Educación Especial, pertenecer al mismo grupo de investigación (INDICE) y departamento, además de compartir el mismo despacho, lo que facilita encontrar espacios de interacción e intercambio, de debate, e incluso de polémica.

Hartos ya de estar hartos –diría Sabina– del corsé institucional impulsor del individualismo, la competitividad individual y colectiva, la incoherencia entre el discurso pedagógico sobre aprendizaje cooperativo y las prácticas habituales en la enseñanza universitaria, hecho que dificulta su credibilidad y arraigo en los futuros docentes y educadores, durante los tres últimos cursos, decidimos compartir asignaturas con el claro propósito de desarrollar el enfoque cooperativo de la enseñanza y el aprendizaje mediante la práctica y para ello aprovechamos la creación de los grados de Maestro y de Educación Social. Nos propusimos trabajar colaborativamente, compartiendo (que no repartiendo) las asignaturas que nosotros mismos habíamos creado en los nuevos planes de estudio. La elaboración de los correspondientes programas de las asignaturas nos llevó, por una parte, a un intenso y muy fructífero proceso de intercambio de conocimientos, ideas y experiencias, que provocó paralelamente un intenso debate sobre competencias, objetivos y contenidos fundamentales, y, por otra, a diseñar una estrategia para llevar a cabo el desarrollo de las asignaturas, la planificación de actividades, los criterios y procedimientos de evaluación, etc.

Las asignaturas en las que hemos realizado la experiencia son: “La dimensión intercultural en el currículo”, en el grado de Maestro de Educación Infantil, y “Programas de Educación Intercultural”, en el grado de Educación Social. Al hacernos cargo de ambas asignaturas elaboramos conjuntamente sus fichas docentes, que hemos revisado durante el último curso, con la participación de otros colegas interesados.



Otra de nuestras ideas-fuerza es el convencimiento de que el discurso teórico en ausencia de prácticas coherentes con el mismo no hace sino desacreditarlo, e incluso lleva a los futuros educadores al convencimiento de que se trata de un ejercicio retórico, hueco e inútil.

Es demasiado evidente que el sistema universitario (y el sistema educativo, en general) funciona a base de división. Separa al aprendiz del enseñante, a este de sus colegas, a los aprendices de sus compañeros, a cada grupo del resto del centro, y así podíamos seguir hasta el infinito. Hartos de tanta división, nos propusimos superarlas guiados por nuestro criterio profesional, a partir de lo que sabemos sobre la formación, el conocimiento y el desarrollo humano.

Otra dificultad es el "espíritu de evaluación", que se identifica con la mera calificación, esto es, el mecanismo mediante el que se produce la "transacción entre realizaciones y calificaciones" (Doyle, 1979) a través del cual se enseña al alumno a cumplir las expectativas institucionales, para lo que desarrolla "destrezas de supervivencia" que naturalizan las diferencias de poder, aprendizajes ambos que forman parte del currículum oculto.

Nuestra preocupación fundamental consiste en constituir con cada grupo de estudiantes una comunidad de aprendizaje dialógico (Elboj, Puigdellívol, Olivert y Valls, 2002). Pensamos, de acuerdo con Mehan (1979, 54), que para los estudiantes la complejidad de la vida en el aula es doble, pues "la participación en las clases implica la integración del conocimiento académico y del conocimiento social o interaccional". Creemos que este segundo aspecto se descuida enormemente en la enseñanza universitaria, bajo el supuesto equivocado de que, por tratarse de adultos con un nivel de formación aceptable, no debemos preocuparnos de crear condiciones facilitadoras de acceso al conocimiento social. Se trata de romper el esquema clásico del grupo de estudiantes como unidad indiferenciada, para establecer corrientes dialógicas entre las subjetividades de cada estudiante y entre estos y los docentes.

## 2. Objetivos y referentes teóricos

Nuestros propósitos se concretan en los siguientes objetivos:

- a. Desarrollar nuestras competencias reflexivas aplicadas a nuestras prácticas docentes
- b. Inducir en los estudiantes competencias de reflexión y cooperación, mediante la práctica
- c. Ofrecer un modelo cooperativo de trabajo docente
- d. Escapar de las inercias individualistas y competitivas favorecidas por el contexto institucional
- e. Ofrecer un modelo colaborativo de (auto)desarrollo profesional docente
- f. Compartir el conocimiento profesional
- g. Disfrutar de nuestro trabajo



Nuestros referentes teóricos parten de la mejor tradición pedagógica progresista que hunde sus raíces en los albores de la Escuela Nueva (Ferrière, Claparède, Dewey, etc.) y continúan en Freinet, Lodi, Alfieri, Milani, etc., actualizadas por el pensamiento pedagógico crítico y las aportaciones de los programas de investigación educativa sobre la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la vida en las aulas, y otros espacios de aprendizaje. Concretamente nos apoyamos en lo siguiente:

- a. El enfoque cognitivo-evolutivo del aprendizaje, por la importancia que da a la estructura de interacción entre el organismo y el medio (Schaffer, 1979). Nos situamos, pues, dentro del paradigma ecológico (Bronfenbrenner, 1987) de la enseñanza y del aprendizaje. Percibimos el espacio educativo como un fenómeno complejo y multideterminado en el que las variables contextuales influyen de manera significativa sobre los procesos educativos que se producen en aquel (Doyle, 1985). El entorno universitario, como cualquier espacio (escolar), jamás es neutro (García Fernández, 1993). Está sometido a un conjunto de informaciones que inhiben o desencadenan, facilitan u obstaculizan pautas de conducta ya latentes, modos de pensamiento, formas de sentir, etc.
- b. Desde la perspectiva socio-grupal, el grupo de iguales cumple importantes funciones en la transmisión de normas culturales y en su adaptación a la sociedad. Las teorías del aprendizaje cooperativo (Jonhson y Jonhson, 1979; Slavin, 1989; Hertz-Lazarowitz, 1982) que acreditan la superioridad de la organización cooperativa del aprendizaje sobre la competitiva e individualista.
- c. Existe una enorme cantidad de investigaciones cuyos resultados coinciden en señalar que las relaciones entre los estudiantes inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como la socialización, la adquisición de competencias sociales, la relativización del punto de vista propio, las expectativas de logro académico y el rendimiento escolar (Johnson, 1981). La mayor parte de estos estudios consideran el desarrollo cognitivo como consecuencia de la transmisión social de modos de pensamiento más equilibrados. Esta visión está en línea con enfoques como el que reconoce el valor de las "controversias conceptuales" (Johnson y Johnson, 1979) para el aprendizaje, próximo a las teorías del conflicto socio-cognitivo (Doise y Mugny, 1981). El interés exclusivo por la interacción unidireccional y vertical profesor-alumno obedece al valor secundario –cuando no negativo– otorgado a las relaciones entre los estudiantes para el aprendizaje. Es el viejo modelo bancario (Freire, 1989), que concibe al alumno como "un-recipiente-vacío-que-hay-que-llenar".
- d. El enfoque del profesor reflexivo sobre la práctica recupera el valor del conocimiento práctico (en sentido aristotélico) para superar el carácter reproductor y acrítico de la práctica tradicional, reivindicando así el valor de la reflexión sobre la práctica. Con raíces en Dewey y desarrollado por Schwab, Stenhouse, Schön, Zeichner o Contreras, entre otros, recoge la idea de superar la relación lineal y mecánica entre conocimiento científico-técnico y la práctica del aula. Las metáforas del "profesor como investigador en el aula" (Stenhouse, 1987), "práctico reflexivo" (Schön, 1992), representan este enfoque.
- e. La corriente de investigación sobre el pensamiento pedagógico de los profesores (Clark y Peterson, 1986; Yinger, 1986; Shavelson y Stern, 1983; Contreras, 1985; Pérez y Gimeno,



1988, por ejemplo) se centra en el valor del conocimiento como guía de la actuación, en tanto que lo que hacemos los profesores está regido por lo que pensamos (Gimeno, 1983), y a su vez aparece condicionado no solo por el bagaje cultural y pedagógico, sino también por mecanismos adquiridos por vía de la socialización, las experiencias pasadas y actuales, el ambiente de trabajo, las expectativas profesionales e intelectuales, etc.

- f. Los enfoques reflexivos destacan el papel del profesor no solo en la manera de desarrollar la enseñanza, sino también en la discusión de *qué* y de *por qué* hay que desarrollarla en una forma y dirección determinada. Dentro de esta perspectiva se distinguen el enfoque socio-crítico (Giroux, Apple, Kemmis, Carr, etc.), que concibe la enseñanza como una propuesta de emancipación social; y la investigación-acción (Stenhouse, Elliot, McDonald, etc.), que entiende la enseñanza como una forma de investigación que permite a los profesores aclarar y desarrollar sus valores educativos mediante la reflexión sistemática sobre su práctica en el aula.
- g. Entre las capacidades que es necesario desarrollar en la sociedad del conocimiento, Hargreaves (2006: 21) señala "el trabajo en redes y equipos, [...], promover la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza en el proceso de colaboración, la habilidad para enfrentarse a los cambios y comprometerse en la mejora continua como individuo y organización."
- h. Las aportaciones de las neurociencias a la educación (Damasio, 2010) nos descubren el "altruismo genético" (Cortina, 2011), es decir, nos demuestran que nuestro cerebro está preparado para cooperar y que esto es más inteligente que competir.

Nuestra modesta experiencia no es más que una comprobación de que la enseñanza universitaria y la formación de profesionales de la educación, en particular, pueden y deben hacerse de manera que generen comunidades de aprendizaje, resistentes a la cultura del individualismo. Como afirman Bolívar y Moreno (2002: 24), "la responsabilidad compartida en el aprendizaje y en el establecimiento de metas u objetivos en el entorno escolar, también demanda un *liderazgo* (Lieberman y Miller, 2005) *distribuido* a través y entre todos los participantes de una organización, junto con la creación de *comunidades profesionales de aprendizaje consolidadas*."

### 3. Las competencias y los objetivos del aprendizaje

Tanto los objetivos como las competencias que deben desarrollarse y los contenidos, están impregnados de un fuerte componente de orientación cooperativa.

En la asignatura "La dimensión intercultural del currículum" se pretende:

- "Fomentar una actitud abierta a otras culturas y el clima educativo positivo que contribuya al desarrollo, el intercambio, la cooperación y la concepción del aula como una comunidad inclusiva",



- “Promover procesos comunicativos, de acercamiento y cooperación en contextos educativos multiculturales que favorezcan el compromiso de las familias”

Asimismo, se busca desarrollar, entre otras, competencias como:

- CT1. Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual;
- CT4. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos
- CT6. Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, la intervención y la evaluación de diferentes programas o cualquier otra intervención que lo precisen.
- CT16. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico

Las referencias a la educación inclusiva, el enfoque cooperativo de la enseñanza y del aprendizaje resuenan en la mayoría de los contenidos del programa.

En la asignatura “Programas de Educación Intercultural”, se proponen objetivos como:

- “Adquirir herramientas conceptuales e instrumentales para la investigación acción participativa en contextos socioeducativos multiculturales”,

Y entre las competencias destacan:

- CG6. Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario
- CT1. Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual
- CT2. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos
- CT3. Promover y colaborar en acciones sociales, especialmente en aquellas con especial incidencia en la formación ciudadana

Algunos de sus contenidos son:

- Investigación-acción en la educación socio-cultural;



- La competencia intercultural: concepto, elementos y estrategias para su desarrollo;
- Educación y valores interculturales;
- Herramientas para la acción educativa intercultural desde los enfoques socio-afectivo, cooperativo y de mediación.

#### 4. El proceso de enseñanza/aprendizaje

Si bien cada profesor se responsabiliza de unos determinados temas de la asignatura correspondiente, su elaboración previa, así como la selección de materiales, actividades y recursos o la planificación del sistema de evaluación, obedecen a un plan de intercambio y deliberación conjunta. A pesar de la distribución alterna de las sesiones de cada profesor, varias de ellas se desarrollan con la presencia de ambos, lo que contribuye a dar unidad al desarrollo del programa, al mismo tiempo que se visibiliza el sentido colaborativo y en equipo de nuestro trabajo.

Paralelamente a las sesiones de clase, mantenemos espacios de reflexión compartida, analizamos las actividades realizadas, sus efectos en los estudiantes, las dificultades encontradas y las alternativas para superarlas.

Uno de los principales problemas que hemos encontrado es la dificultad por parte de algunos estudiantes para entender que el planteamiento de la asignatura es unitario. A pesar de que las actividades están planificadas y supervisadas por ambos y aunque la evaluación es conjunta y única, algunos manifiestan que la asignatura tiene dos partes, en función del profesor que ha impartido unos contenidos determinados o ha dirigido cada actividad. Ello puede responder, por una parte, al hábito interiorizado durante el largo proceso de socialización escolar y académica que induce a asociar cada asignatura con el docente que la imparte (un profesor/una asignatura); y por otro lado, al hecho de que haya estudiantes a los que les suponga una sobrecarga de trabajo el tener que reflejar reflexiones sobre una variedad de actividades dirigidas por distintos profesores. Al no existir el examen como procedimiento de evaluación, sino los trabajos de análisis de documentos y la revisión continua de sus reflexiones recogidas en el portfolio, esto les obliga a una atención constante al seguimiento de la asignatura, que rompe con la costumbre de confiar la evaluación al esfuerzo final ante el examen. Otra posible explicación puede ser la complejidad que entraña adaptarse a los diferentes estilos personales de dos profesores en una misma asignatura. Este aspecto, discutido entre nosotros y con los propios estudiantes, requiere una mayor profundización, que se oriente a minimizar efectos como la sobrecarga de trabajo del alumnado.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje consisten, por una parte, en explicaciones orales de los profesores, centradas en los aspectos básicos de los temas, ampliados mediante la consulta de documentos impresos y/o audiovisuales, y en el posterior comentario en sesiones de grupo coloquial.



Nos referimos a actividades que tratan de generar conocimiento compartido entre estudiantes y profesores, como por ejemplo:

- a. Trabajos en pequeño grupo a partir del análisis de un caso concreto, un problema práctico, o para obtener información (*jigsaw*, talleres, etc.), así como dinámicas que permitan vivenciar situaciones educativas mediante simulaciones (psicodrama).
- b. Realización, en grupos pequeños, de un *clipping* de prensa escrita y televisiva sobre diversidad cultural. Cada grupo realiza un vaciado de la información ofrecida por un medio durante un mes, para posteriormente analizar la información. En el curso actual esta actividad dio lugar a un capítulo de la publicación *Aproximación al estado de la interculturalidad* firmado por todos los estudiantes.
- c. Actualización de la *Guía de Recursos para la Educación Intercultural* (iniciada el primer curso que impartimos estas asignaturas) mediante la producción de una herramienta, a modo de *vademecum*, para la intervención educativa. Cada grupo se especializa en un recurso: literatura (infantil y general); cine y video; música; guías didácticas y direcciones *online* sobre diversidad cultural, etc.
- d. Conferencias-coloquio con la participación de expertos invitados.

## 5. La evaluación

La evaluación va unida al proceso de enseñanza-aprendizaje, continua, formativa, criterial y compartida. Para la calificación del estudiante se tienen en cuenta tres aspectos:

- a. Implicación y participación: 10% de la calificación
- b. Portafolio individual: 50% de la calificación. Este incluye actividades obligatorias (apuntes, lecturas y cuestiones sobre ellas), reflexiones sobre las dinámicas realizadas, sesiones de evaluación del proceso de aprendizaje y actividades complementarias (para compensar la asistencia irregular).
- c. Trabajo en equipo: 40% de la calificación. Este consiste en la recopilación de información en prensa y TV, en la actualización de la Guía de Recursos para la Educación Intercultural, en la planificación de un Plan de Acogida para un centro, en el caso de los estudiantes del grado de Educación Infantil, y de un Proyecto de intervención socio-educativo en el de los estudiantes del grado de Educación Social.

El proceso se evalúa dos veces, pasado mes y medio desde su comienzo y al final. La primera evaluación es colectiva y en ella se analizan los contenidos, la metodología, las intervenciones de los profesores y la participación de los estudiantes. Para la evaluación final, los estudiantes contestan a un cuestionario anónimo sobre aspectos como, por ejemplo, el interés que ha tenido la asignatura para su formación, cuyos resultados se debaten posteriormente.



## 6. El sentido de grupo

Para cooperar es preciso conocerse previamente. La mayor parte de los estudiantes, después de pasar cuatro o cinco años de sus vidas compartiendo espacio con otras personas, solo conoce a un grupo restringido, mientras desconocen el nombre de quienes les han acompañado en esos años cruciales de su formación. El resultado de todo ello es el individualismo y la ausencia del sentido de pertenencia, que posiblemente trasladarán en el futuro a su práctica profesional como docentes o educadores. Por ello, desde el primer día, insistimos en el conocimiento mutuo, mediante dinámicas y actividades que favorezcan la interacción, el conocimiento y la colaboración. La mayor dificultad que hemos encontrado para este fin es la fragmentación del tiempo y del espacio de la estructura académica, la falta de espacios y tiempos para interactuar en y/o al margen de las actividades lectivas.

Ocasionalmente, planteamos actividades fuera del marco académico como, por ejemplo, ir al cine a ver una película cuya temática se relacione con los temas de la asignatura. Esto da pie a conocerse en una situación informal, a ver a compañeros y profesores desde otra perspectiva, a interesarse por los temas tratados en clase de manera vivencial, desde la singular percepción personal no formateada por los moldes académicos, o a implicarse en experiencias de reflexión colectiva.

## 7. Resultados

Los estudiantes han valorado el planteamiento cooperativo y dialógico de la asignatura como modelo de actuación docente:

“Hemos tenido la suerte de contar con dos profesores y conocer sus experiencias, ideas. Valoro mucho la buena coordinación que tenéis” (estudiante 15)

Nuestra motivación profesional, intelectual y emocional se ha incrementado notablemente:

“Los profesores están muy motivados y se nota que realizan el trabajo con ganas y coordinación” (estudiante 12)

Trabajando en equipo disfrutamos más de nuestro trabajo, aprendemos sobre nosotros mismos, nos apoyamos en la solución de los problemas que surgen; como reflejan las manifestaciones (anónimas) de los estudiantes:

“Los profesores han estado muy implicados en el desarrollo de la asignatura” (estudiante 6)

Nos mantenemos actualizados mediante el intercambio de conocimientos, lecturas, ideas, etc. Asimismo, estimula nuestra creatividad y la de los estudiantes, quienes se sienten cogeneradores de conocimiento, no meros receptores pasivos, son más participativos y se implican más en el proceso de aprendizaje, tanto individual como colectivo.



“En cada sesión siempre había un tema para reflexionar y mejorar, ante todo, la calidad humana” (estudiante 20)

“las opiniones de mis compañeros me han enriquecido” (estudiante 8)

## 8. Reflexiones finales

Es necesario superar la separación entre teoría y práctica mediante la creación de comunidades de aprendizaje resistentes a la cultura del individualismo. Cuando el discurso pedagógico universitario defiende los enfoques cooperativos de la enseñanza, si no va acompañado de prácticas docentes en equipo y de la interacción entre los estudiantes, compromete seriamente su credibilidad, al tiempo que inculca en los futuros educadores un modelo basado en la división entre teoría y práctica. Por otro lado, la debilidad del conocimiento interaccional entre los estudiantes refuerza su individualismo, que posiblemente trasladarán a su práctica profesional futura. En tercer lugar, la primacía del modelo de evaluación basado en exámenes enseña al alumno a cumplir (individualmente) las expectativas institucionales, para lo que desarrollará “destrezas de supervivencia” en el sistema; más que un verdadero conocimiento, naturalizando así las diferencias de poder.

La reflexión sobre nuestra experiencia nos avisa de algunos aspectos que requieren una mayor profundización como, por ejemplo, optimizar el planteamiento integrado de la asignatura para minimizar efectos negativos como la sobrecarga de trabajo para el alumnado, o evitar que algunos estudiantes –habitados al esquema “un profesor-una asignatura”– tengan una doble imagen de ella por el hecho de estar impartida por dos profesores.

Como balance general, las evaluaciones realizadas nos permiten asegurar que los estudiantes valoraron positivamente la cooperación como modelo de actuación docente; se mostraron más participativos; se implicaron en el proceso de aprendizaje-enseñanza, no como meros receptores sino como cogeneradores de conocimiento, lo que estimuló su creatividad y la nuestra.

Como docentes, esta forma de trabajar ha incrementado nuestra motivación intelectual y emocional, así como nuestra autoestima profesional. Como valor añadido, hemos disfrutado haciendo nuestro trabajo, que no es poco.

Como señala Hargreaves (2003), los docentes se están convirtiendo en víctimas de la sociedad del conocimiento al verse arrastrados por el fundamentalismo del mercado a costa de la propia economía del conocimiento, y siendo tratados, no como trabajadores altamente cualificados y de gran capacidad, sino como sumisos productores de actuaciones estandarizadas, “autómatas irreflexivos y desmotivados”. Nosotros hemos tratado de superar esto siguiendo su propuesta de ir más allá de la estandarización mediante la creación de comunidades de aprendizaje docente, paralelamente a nuestro desarrollo profesional y personal.



## <Referencias bibliográficas>

- Besalú, X., García Fernández, J. A., García Medina, R. y López, B. (Coords.) (2014). *Aproximación al estado de la interculturalidad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. y Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7 (1-2), 19-31.
- Bronfenbrenner, V. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5. 42.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Teachers' Thought Processes. En Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan.
- Cortina, A. (2011). *Neuroética y neuropolítica: Las bases cerebrales para la educación moral*. Madrid: Tecnos.
- Damasio, A. (2010). *El error de Descartes*. Madrid: Crítica.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. En *Journal of Teacher Education*, 28, 51-55.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula. *Revista de educación*, 277, 29-42.
- Doise, W. y Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. París: Interdition.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Hertz-Lazarowitz, F.M. (1982). Internal Dynamics of Cooperative Learning. En Slavin *et al.*: *Learning to cooperate, cooperate to learn*. Nueva York: Plenum.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1979). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. In *Journal of Educational Psychology*, 73. 454-459.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Gimeno, J. (1983). El profesor como investigador en el aula; un paradigma de formación de profesores. *Educación y sociedad*, 2, 51-73.



García Fernández, J.A. (1993). *Competencia social y currículo*. Madrid: Alhambra-Logman.

García Fernández, J. A. y Moreno, I. (Coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: Catarata.

García Medina, R., García Fernández, J. A. y Moreno, I. (2013). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Catarata.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.

Pérez, A. y Gimeno, J. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Slavin, R. E. (1989). Research on Cooperative Learning: An International Perspective. *Scandinavian Journal of Education Research*, 33 (4), 231-243.

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.

Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-420). Madrid: Akal.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Yinger, R. (1986). *Investigación sobre el conocimiento y el pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional*. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.

Zeichner, K.M. (1998). El maestro como profesional reflexivo. *Conferencia presentada en el 11th. University Wisconsin Reading Symposium*. Milwaukee, Wisconsin, EEUU. (Traducción de Pablo Manzano Bernárdez).

