



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE  
IDIOMAS**

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER CURSO 2014 - 2015**

### **EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL RODAJE DE UN CORTOMETRAJE DE FICCIÓN**

**ESPECIALIDAD: ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES**

**APELLIDOS Y NOMBRE: DEL PRADO SANDOVAL, RUTH**

**DNI: 44.397.778 – G**

**CONVOCATORIA: JUNIO 2015**

**TUTORA DE LA UNIVERSIDAD: NOEMÍ ÁVILA VALDÉS**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA, FACULTAD DE  
BELLAS ARTES**

## **ÍNDICE:**

<b>1. RESUMEN Y DESCRIPTORES</b>	<b>3</b>
<b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN</b>	<b>5</b>
<b>3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>7</b>
<b>4. OBJETIVO/S</b>	<b>25</b>
<b>5. METODOLOGÍA</b>	<b>26</b>
<b>6. PROPUESTA PRÁCTICA</b>	<b>29</b>
<b>7. RESULTADOS</b>	<b>35</b>
<b>8. DISCUSIÓN</b>	<b>42</b>
<b>8.1. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente</b>	<b>43</b>
<b>8.2. Limitaciones del estudio</b>	<b>43</b>
<b>8.3. Futuras líneas de investigación</b>	<b>44</b>
<b>9. CONCLUSIONES</b>	<b>45</b>
<b>10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>46</b>
<b>10.1. Referencias bibliográficas</b>	<b>46</b>
<b>10.2. Bibliografía general</b>	<b>47</b>
<b>10.3. Bibliografía cinematográfica</b>	<b>48</b>
<b>10.4. Medios audiovisuales</b>	<b>48</b>
<b>11. ANEXOS</b>	
<b>11.1. Tabla metodológica para el estudio de esta investigación</b>	<b>50</b>
<b>11.2. Gráfico: componentes esenciales del aprendizaje cooperativo</b>	<b>51</b>
<b>11.3. Cuestionario realizado a los alumnos</b>	<b>52</b>
<b>11.4. Fotografías del trabajo en equipo</b>	<b>55</b>

## 1. RESUMEN Y DESCRIPTORES

Resumen:

La pedagogía cooperativa se inicia en las edades más tempranas, sin embargo, en algunos casos, parecen omitirse los elementos que articulan sus procesos internos. Cuando esto ocurre, ya sea por falta de tiempo o por tratar otras cuestiones más extensamente, se afronta esta técnica educativa sin una organización y preparación previas, de manera intuitiva. En niveles didácticos inferiores, como es el caso de la enseñanza primaria, no se dedica el espacio suficiente a entrenar, tanto al equipo docente como al alumnado, para desempeñar productivamente estas labores tan relevantes.

Una vez alcanzada la educación secundaria, universitaria o superior, los grupos de trabajo suelen ser vistos como un desahogo para algunos y como una sobrecarga para otros, sin saber gestionar adecuadamente el esfuerzo que conlleva una actividad de tamañas proporciones. Estos problemas son arrastrados hasta la edad adulta, sin asimilar e integrar, en los conocimientos y actitudes, la forma correcta de unificar energías hacia una causa común. Compartir, colaborar, asociarse, delegar y ayudar, son algunas de las acciones básicas empleadas en casi todas las profesiones, siendo necesario perfeccionarlas con una práctica que ha de darse desde la infancia.

En un centro formativo destinado a preparar profesionales del medio audiovisual, donde el trabajo en equipo y la colaboración entre sus integrantes supone una máxima, es fundamental motivar y coordinar a todos sus miembros, para que sean competentes y estén plenamente capacitados de cara a su futura vida laboral.

El reto de compilar los elementos del aprendizaje cooperativo en el rodaje de un cortometraje de ficción, supone el objeto de estudio de esta investigación; así como las relaciones, interacciones, dificultades y desavenencias que derivan de este paradigma organizativo.

Palabras clave:

Grupo, equipo, aprendizaje cooperativo, rodaje, cortometraje.

## Abstract:

The cooperative pedagogy begins in an early age, in spite of the fact that in some occasions the elements that articulate its internal processes seems to be omitted. When it comes about, either through lack of time or since it is about other issues more widely, this educational act faces intuitively without prior preparation and organization. Referring to lower didactical standards, as in primary education teaching levels, the space applied for practical instructions to perform productively this relevant teamwork is not enough, neither referred to the teaching staff nor to the students.

Achieved secondary, university or higher education, the working-groups could be quite often seen as a feeling of relief by some of the students and sometimes on the contrary as an overwork to some others; consequently they could not manage of the effort involved in an activity of such dimension. Such kind of problems are carried into adulthood unassimilating and unintegrating the right way of unifying energies towards a common cause in knowledge and attitudes. Sharing, collaborating, partnering, delegating and helping are some of the basic actions used in almost every profession, which need necessarily to be improved conveniently by practicing since childhood.

In an educational center designed to prepare professionals, whose activity will be involved into audiovisual media occupation, where team-working and collaborating among all of them suppose a maxim, it is essential motivating and coordinating all the members in order to achieve competition and total training regarding to face their future career.

The challenge of compiling the elements of cooperative learning in a short fiction filming involves the motif of this research, as well as relationships, interactions, difficulties and disagreements arising from this organizational paradigm.

## Keywords:

Group, team, cooperative learning, filming, short film.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

El tema de la presente investigación es el aprendizaje cooperativo y los procesos derivados de la colaboración en equipos de trabajo, vigente en todos los ámbitos de nuestra sociedad y propios de la actividad profesional audiovisual, en este caso.

A lo largo de mi experiencia como estudiante, he observado que los trabajos en grupo suelen fallar de forma similar, resultando indiferente el tipo de estudios, edad de los componentes o capacidad de los mismos. Los perfiles se han ido repitiendo durante mi trayectoria académica, observando cómo incrementa el problema proporcionalmente en relación al número de personas que participan en una actividad. La consecuencia de estos ejercicios es la reproducción de una mezcla extraña de fragmentos, que lejos de tener un sentido o intención coherente, se traducen en una composición de pedazos extraídos de varias mentes trabajando por separado, pero en ningún caso con una unión lógica e intencionada que enriquezca la elaboración particular. Por otra parte, como profesional del medio audiovisual, siempre me ha resultado intrigante la dificultad que encuentran muchas personas al trabajar en equipo, pese a que este sea uno de los pilares básicos en nuestro ámbito laboral y dicha intervención se produzca a diario.

Cuando comencé las prácticas en el Instituto de Radio Televisión Española (IRTV), un centro de formación profesional especializado en formar a los futuros técnicos de cine y televisión en España, me pareció significativo y pertinente profundizar sobre esta práctica pedagógica, que tanto me había inquietado anteriormente, y empecé a buscar información.

Dentro de los diversos módulos que se imparten en el centro educativo, el de planificación de cine y vídeo tiene una primera parte teórica en el primer trimestre, pero a partir del segundo, se dedica a preparar, rodar y postproducir un corto de ficción. Puesto que mis prácticas en el centro se iniciaban la semana en la que empezaban a formar equipos y a coordinarse entre ellos, me pareció muy atrayente experimentar con este caso práctico tan interesante.

Trabajé con ellos desde la preproducción hasta el penúltimo día de grabación de uno de los rodajes, debido a los plazos establecidos por la Universidad con respecto a las prácticas del máster. Sin duda, habría sido enriquecedor poder llegar hasta la última etapa, de cara al desarrollo de esta investigación. No obstante, me han ofrecido asistir a las proyecciones de las obras de ficción, cuando estén finalizadas.

Por tanto, el presente trabajo fin de máster, es el resultado del análisis semanal de los equipos integrados por los alumnos de Primero de Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos; en conjunto con los de Producción de Audiovisuales y Espectáculos y Sonido para Audiovisuales y Espectáculos, las tres ramas que conforman los Ciclos Superiores del Instituto, comúnmente conocidas como: realización, sonido y producción. Para los estudiantes, supone que además de trabajar en grupos por especialidad, tienen que colaborar con equipos de otros campos técnicos, simulando una actividad profesional.

Igualmente, el Instituto tiene un convenio de colaboración con otros centros, para aportar alumnos en activo que desarrollen funciones profesionales, a cambio de la participación en las prácticas y una copia del producto final. Este apoyo se produce en varias actividades, pero sobre todo se da en los proyectos de ficción: los cortometrajes de primero y segundo. Las escuelas con las que el IRTVE cuenta, dentro del marco de cooperación entre las instituciones educativas, son: la Asociación Española de Maquilladores para cámara y focos, en las labores de caracterización: maquillaje y peluquería; las escuelas de actores Estudio 3 y Work in Progress, para la parte interpretativa; y el Centro Superior Katarina Gurska, quienes se encargan de elaborar la banda sonora de los proyectos audiovisuales y las piezas musicales pertinentes. Esta participación, aporta a la realización de las obras terminadas un rigor muy similar al que posteriormente podrán ejercer en su vida laboral, pues tienen que lidiar, negociar e intercambiar ideas con alumnos preparados profesionalmente para desempeñar sus tareas en este sector.

Considerando todos estos factores, la creación de doce cortometrajes en total es la práctica más sólida de todo primer curso, donde los alumnos experimentan lo aprendido con el resto de clases teóricas, prácticas y procesos técnicos de aprendizaje, que componen todo un año de formación. El ejercicio de esta actividad, les prepara para el próximo año, en el que realizarán, entre todas las modalidades formativas, otros tantos cortometrajes con mayor presupuesto y más preparación.

En suma, desarrollar una investigación sobre la creación audiovisual y la colaboración de los integrantes, que componen los equipos de trabajo, supone un buen método para compilar las dos ramas que completan mi formación profesional: por un lado, la docencia y por otro, los medios de comunicación y de masas, combinando los conocimientos teórico-prácticos de la técnica audiovisual, con la experiencia docente en un centro de estas dimensiones.

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los antecedentes más relevantes de la pedagogía cooperativa datan de principios del siglo XX. En aquella época, aumentó la necesidad de formar trabajadores para las fábricas, facilitando el acceso de gran parte de la población a este tipo de empleos por la falta de mano de obra, según explican Torrego y Negro (2012). Como era necesario instruirlos para que realizaran bien su labor, las administraciones educativas se plantearon la escolarización universal, estructurando la demanda pedagógica con ideas y procesos propios de la industria. Fue entonces cuando apareció el concepto de escuela factoría: máquina para engendrar trabajadores, para la que era necesaria una mano de obra formada y creada en serie, con el propósito de conseguir profesionales capacitados. Tales organismos didácticos se apropiaron de varias teorías para designar y concretar esta ardua tarea. Inspirados en las ideas del fordismo, los educadores crearon un proceso formativo simulando una cadena de montaje, para así obtener un producto uniforme y de calidad en todas las escuelas. De este modo, se conformó una ordenación de alumnos en cursos, libros de texto y exámenes, para administrar y evaluar la enseñanza, clasificando posteriormente a los estudiantes en grupos y grados. “Se educaba para un sistema productivo basado en cadenas de montaje” (Torrego y Negro, *Ibid.*, p. 49). Del taylorismo adoptaron la idea de que “los que diseñan el proceso y los que lo ejecutan no deben ser los mismos” (Torrego y Negro, *Ibid.*, p. 49), diferenciando a los trabajadores destinados a servir como mera mano de obra de los ejecutivos, con ocupaciones que requerían conocimientos superiores. La adaptación de este nuevo ordenamiento directivo a la educación, significó la creación de un sistema burocrático escolar, encargado de diseñar, planificar y elaborar el trabajo de los docentes. Profundizando en las teorías de William Wirt, gerente educativo y supervisor de la reforma del movimiento progresista en las escuelas de Indiana, destacaron su principal aporte: la conocida como escuela pelotón. Su eficaz propuesta consistía en que los alumnos rotaran de un profesor a otro, aumentando así la especialización de los docentes, el ahorro de espacios, un mayor aumento de la proporción alumno/profesor y la creación de grandes centros educativos.

De este modo y oponiéndose a la escuela tradicional, cuyo proceso de conocimiento está basado en transmitir conceptos centralizados en el profesor, el aprendizaje cooperativo está basado en la interacción social, cuya enseñanza supone una experiencia de mayor calidad. “La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 14). Siguiendo a estos autores, este aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas sobre el competitivo, pues es una portentosa

herramienta para facilitar el aprendizaje entre los alumnos, ya que sus resultados pueden maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Los primeros estudios sobre este aprendizaje cooperativo se hicieron sobre el año 1898, a partir de esa fecha, se han realizado alrededor de 600 estudios experimentales y más de 100 correlativos sobre este método, con respecto al competitivo e individualista, según explican los autores Johnson, *et al.* (*Ibíd.*). Todos los resultados obtenidos podrían clasificarse en tres categorías principales: voluntad por conseguir un buen resultado, con un aumento en la productividad y el rendimiento motivacional; relaciones más positivas entre los alumnos, espíritu de equipo, relaciones solidarias y valoración de la diversidad; y salud mental, fortaleciendo la personalidad de los alumnos, desarrollándose socialmente e integrándose, aumentando la autoestima y la capacidad de asumir las adversidades.

Las investigaciones sociopsicológicas de Robert Slavin sobre cooperación, se iniciaron en los años veinte, aunque las más directamente relacionadas con la pedagogía cooperativa no las desarrolló hasta los setenta. En aquel momento, grupos independientes de investigación comenzaron a indagar sobre los diversos métodos existentes en el ámbito escolar. Este autor introduce el concepto de equipo, al que le da una fuerza y responsabilidad aún mayor que cuando se refiere a los grupos de trabajo. Las técnicas relacionadas con el aprendizaje en equipos de alumnos, fueron llevadas a cabo en la Universidad Johns Hopkins, de donde más de la mitad de los estudios existentes sobre esta metodología de trabajo proceden. El principio básico que todas estas técnicas defienden, es el de la colaboración entre alumnos para aprender y la responsabilidad de adquirir conocimientos compartidos; además, es importante destacar la relevancia de determinar unos objetivos colectivos y el éxito inherentemente vinculado al de los demás, que se origina cuando todos los alumnos de un equipo consiguen aprender en conjunto. Los tres conceptos centrales, comunes en los diversos métodos, son: las recompensas de equipo, la responsabilidad personal y las mismas oportunidades de éxito; los dos primeros son esenciales para conseguir las habilidades básicas, según los métodos de aprendizaje cooperativo. A su vez, también aparece en estos estudios, la necesidad de una motivación adicional que suponga a los alumnos esforzarse por el logro personal de todos los miembros de un grupo, pues según Robert Slavin, no es suficiente que los estudiantes sepan que han de trabajar juntos, sino que han de ir más allá en el desarrollo de dicho aprendizaje. Las investigaciones de este autor demuestran que, conseguir superarse a sí mismos, hace que los alumnos se esfuercen más que si han de compararse con respecto a sus compañeros (Slavin, *Ibíd.*).

Torrego y Negro (*op. Cit.*), resumen las principales aportaciones de la fundamentación psicopedagógica perteneciente al aprendizaje cooperativo, en las que intervienen múltiples teorías que avalan y asientan las bases de este tipo de educación. Todas ellas aluden a la importancia de formarnos como individuos en una sociedad plural y diversa, como es el caso de la teoría genética de Piaget, que defiende el valor de construir estructuras intelectuales en relación con el mundo que nos rodea y con el conflicto innato que conlleva el progreso intelectual. Otra teoría es la sociocultural defendida por Lev Vygotsky y sus sucesores, que explica la necesidad de un desarrollo humano en base al contexto histórico con el que convive, junto con la actividad cognitiva relacionada, propia de nuestro entorno. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner supone la explicación de la magnitud investigadora, al poder estimular eficazmente su desarrollo, compatibilizando los conocimientos e incrementando la autonomía de los alumnos con respecto a sus grupos, gracias a la diversificación de las propuestas e ideas, ejercitando la evolución interpersonal entre los miembros que componen el aula. La psicología humanista de Rogers confirma que este aprendizaje cooperativo es una de las herramientas más útiles para facilitar la creación de la personalidad propia, favoreciendo la motivación y las necesidades básicas de autoafirmación, afecto, valoración y estima, derivadas de las necesidades básicas de la pirámide de Maslow. Según la teoría del aprendizaje conductual, distintos autores reflexionan acerca del aprendizaje cooperativo, como herramienta para obtener incentivos dentro del esfuerzo conjunto de sus miembros, así “Skinner habla de contingencias; Bandura, de imitación, modelado o aprendizaje vicario; Homans, Thibaut y Kelley, de equilibrio entre costes y recompensas en el intercambio social entre personas interdependientes” (Torrego y Negro, *Ibíd.*, p. 60).

Dentro de todas ellas, la teoría primordial que defienden estos autores para analizar el aprendizaje cooperativo, profundizando en los resultados derivados de sus distintos prototipos, es la teoría de la interdependencia social. Los autores pedagógicos Johnson, *et al.* (*op. Cit.*), explicaron tres tipos de interdependencia: positiva, negativa y ausencia de interdependencia, que posteriormente desarrollaron Torrego y Negro (*op. Cit.*). La interdependencia positiva, basada en la cooperación y colaboración de todos para conseguir lograr objetivos grupales, y entendida para proporcionar como resultado la interacción entre los miembros del grupo. En este caso es donde se produce una retroalimentación positiva entre los objetivos de los alumnos, pues uno alcanza su fin si el resto también lo obtiene, causando la cooperación con una meta común. La interdependencia negativa, cuya consecuencia más directa es la competencia, la interacción de oposición en la que los miembros del grupo desalientan y obstaculizan los esfuerzos de otro. Aquí, se origina una forma de trabajo basada en la conexión negativa

entre los intereses de los estudiantes, donde uno consigue su meta si otro no lo logra, originando la competitividad que conlleva esta situación. Y, por último, la ausencia de interdependencia, obteniendo esfuerzos individualistas, sin interacción de ningún tipo y donde se trabaja sin intercambio de información. De este manera, se obtiene una dinámica aislada, donde cada alumno busca su propio beneficio sin reparar en los demás. Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo únicamente podrá darse en las situaciones en las que exista una interdependencia positiva. En este caso se favorecerá: el desarrollo de la responsabilidad individual y compartida, el fomento de las interacciones entre los alumnos dirigidas a la promoción del aprendizaje, la democracia en las oportunidades de éxito de todos los miembros del grupo y la mejora de las habilidades sociales. En opinión del autor César Coll: “la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, comparada con organizaciones de tipo competitivo e individualista es netamente superior en lo que concierne al nivel de rendimiento y de productividad de los participantes” (Torrego y Negro, *Ibid.*, p. 64).

Slavin (*op. Cit.*) va más allá, explicando por qué los alumnos que trabajan en grupos cooperativos aprenden más que los que lo hacen de manera tradicional. Para profundizar en el estudio de sus teorías, divide su análisis en dos categorías fundamentales: motivacionales y cognitivas.

Las teorías motivacionales están establecidas según estructuras articuladas en objetivos o recompensas, en relación directa con lo que trabajan los estudiantes, enfatizando el grado en el que estos objetivos cooperativos pueden incentivar a los alumnos, para realizar las tareas que académicamente se consideren oportunas. Sus teóricos son muy críticos con la educación tradicional, pues piensan que, al calificar a los alumnos de manera competitiva, con sistemas de recompensas informales, se crean patrones que obstaculizan los esfuerzos académicos del conjunto, por la comparación que nace intrínseca de este procedimiento. Al igual que en ámbitos laborales, el éxito de un alumno supondría la merma de las posibilidades del resto, quienes menospreciarían al primero tratándolo de advenedizo, nocivo para la superación de los demás. Por el contrario, al trabajar los alumnos en equipo, en pro de un objetivo común, los esfuerzos derivados del aprendizaje suponen una ayuda en el éxito de sus compañeros, puesto que fortalecen los esfuerzos académicos del otro y favorecen la expresión de las reglas creadas para obtener resultados positivos. De este modo, en un aula en la que impera el aprendizaje cooperativo, el alumno brillante que se esfuerza, acude a clase y ayuda al resto, es admirado y reconocido por sus compañeros, mejorando su condición social; al contrario que sucede en el tipo de enseñanza tradicional, en la que la rivalidad entre los

estudiantes hace que los buenos resultados obtenidos por uno de sus miembros, se asuman por los otros traducidos como displicencias. Por tanto, la finalidad cooperativa establece criterios que benefician el aprendizaje académico entre los alumnos y estas normas, que derivan de su propio desarrollo, repercuten favorablemente, a su vez, sobre los logros obtenidos, con un efecto directo (Slavin, *Ibíd.*).

De las teorías cognitivas habría, principalmente, que subrayar los efectos que el trabajo en equipo tienen en sí mismos, pues aquí no importa intentar alcanzar objetivos en conjunto, como es el caso de las teorías motivacionales. Estas teorías cognitivas están divididas en dos categorías: las evolutivas y las de elaboración cognitiva. Las primeras, más relacionadas con autores ya citados como Piaget y Vygotsky entre otros, sostienen que la interacción en momentos cruciales de la educación infantil, contribuye al dominio de los conceptos más relevantes. De este modo, se deduce que los alumnos aprenden de sus compañeros porque en sus disertaciones sobre los contenidos surgen conflictos, durante los cuales pueden compartirse razonamientos, ya sean correctos e incorrectos, que ayudan a favorecer la comprensión superior. En cuanto a las teorías de elaboración cognitiva, Slavin (*Ibíd.*) sostiene que la implicación del alumno contribuye a retener la información y relacionarla con otra, ya almacenada en la memoria. Aparece la idea de tutores-pares, alumnos que en parejas se alternan los roles de profesor y alumno, explicando y memorizando, respectivamente, la información que comparten. Pues bien, los resultados obtenidos de este análisis, revelaban que los estudiantes que más aprendían en estas actividades cooperativas, eran los que explicaban la materia con más riqueza de detalles a su pareja, cuyo nivel de asimilación es mucho mayor que el de aquellos que estudian solos.

Si reflexionamos sobre la estructuración interna de los grupos, sin atender a la formación de sus integrantes, vemos que “agrupar a varias personas en la misma habitación y decir que eso es un grupo cooperativo no basta para que lo sea” (Johnson, *et al.*, *op. Cit.*,: 19). El aprendizaje cooperativo supone que varias partes de los engranajes de una maquinaria trabajen a la vez y de manera ágil, pues es “una empresa didáctica compleja, difícil y no exenta de posibles fracasos durante el proceso de aprender a ser competente en su diseño, implementación y evaluación” (Torrego y Negro, *op. Cit.*, p. 25). El problema aparece cuando estas formaciones, en apariencia fáciles de articular, fallan. Al tratarse de la organización de varios alumnos, muchos no tienen una preparación previa o hay un problema de coherencia, unión o adaptación en los grupos o equipos de trabajo, que han de estar siempre supervisados y coordinados por un docente experto en la materia y en este tipo de prácticas.

Mientras que algunos tipos de grupos pueden facilitar el aprendizaje, a la vez que mejoran la calidad de vida en el aula, otros entorpecen y, lejos de dejar fluir las ideas, provocan insatisfacción y falta de armonía entre los alumnos. Por consiguiente, habrá que huir de las formaciones derivadas de aquellos grupos que no permiten desarrollarse como tales. Atendiendo a estos últimos casos, se encuentran dos tipos: los denominados por Johnson, *et al.* (*op. Cit.*) como grupos de pseudoaprendizaje y los de aprendizaje tradicional. Mientras que en los primeros el problema viene por la falta de interés de colaborar entre los miembros, al competir activamente entre sí, en los otros el problema aparece por la estructuración de las tareas, que no requieren un verdadero trabajo conjunto. En este último caso, los alumnos creen que la evaluación es individual y no grupal, así que solo intercambian información, sin enseñar lo que saben, al resto de compañeros, algunos esperan sacar partido del esfuerzo de los más responsables, quienes se sienten explotados y no ven finalidad a su esfuerzo. Aquí, el resultado es mejor que en los casos individuales, pero los estudiantes más comprometidos y trabajadores llevarían mejor su cometido si lo desempeñaran de manera individual. Estos dos casos de aprendizaje en grupo mal formulado suelen darse en muchas ocasiones, en gran parte causan frustración y agotamiento en los individuos más activos, por el contrario, el sentimiento es de manipulación y pasotismo en los más inactivos. En muchas ocasiones, tirar de unos enoja a los otros, suscitando problemas y conflictos entre los alumnos.

Como principal peligro del aprendizaje cooperativo, Slavin (*op. Cit.*) desarrolla en sus teorías el llamado efecto "polizón, por el cual algunos miembros del grupo hacen la mayor parte del trabajo (o todo) mientras que otros viajan gratis" (Slavin, *Ibíd.*, p. 40). También existe la posibilidad de que los alumnos menos brillantes sean ignorados por el resto, ya que puede resultarles un incordio perder tiempo en explicarles lo que están haciendo. Este problema, denominado dispersión de la responsabilidad, puede repercutir negativamente en este tipo de aprendizaje cooperativo. Para este autor, se podrían señalar dos soluciones: que cada miembro del grupo se haga responsable de una parte única dentro de la actividad colectiva, con el peligro derivado de que estos estudiantes aprendan solamente nociones sobre esa parte, pero no sobre el resto; o que los propios alumnos sean responsables de su aprendizaje, de forma individual y colectiva, con la certeza de que el grupo se asegure del aprendizaje general de sus integrantes, imposibilitando al polizón su servicio de peregrino errante, ya que si el grupo ignora a un miembro o es esa persona la que pretende desentenderse de su equipo, este no sería capaz de completar correctamente su misión final, con la consiguiente calificación negativa que ese hecho repercutiría entre todos sus componentes.

Según Johnson, *et al.* (*op. Cit.*), los grupos más recomendables para trabajar son los mencionados como grupo de aprendizaje cooperativo, en el que cada uno de sus miembros sabe que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los integrantes; y el grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento, más complicado de consolidar, pues requiere un nivel de compromiso muy sólido entre sus miembros para asegurar el éxito en sus objetivos, donde el interés de cada integrante en su propio crecimiento hace posible que se superen las expectativas y sus partes disfruten de la experiencia.

Existen cinco características, defendidas por estos autores (Johnson, *et al.*, *Ibíd.*, 1999), que son distintivas de los grupos de aprendizaje cooperativo y que establecen un punto de partida para lograr el éxito en este tipo de pedagogía. La primera de ellas es que el objetivo grupal motive a los alumnos a superar su capacidad individual, donde los miembros estén convencidos de que el éxito o el fracaso será compartido. En segundo lugar, que cada integrante asuma su responsabilidad y esto haga responsables a los demás de desempeñar bien su trabajo, para llevar a cabo los objetivos que tienen en común. En la tercera, que todos los miembros trabajen juntos para producir resultados vinculados, promoviendo el buen rendimiento del resto sobre el compromiso e intereses mutuos, apoyándose entre sí. La cuarta característica es que a los individuos del grupo se les enseñen conductas de relación interpersonal, para que las manejen en la coordinación de su cometido y consecución de sus metas, de modo que todos asuman la responsabilidad de dirigir y coordinar el proceso con esta idea de trabajo en bloque y repartición de tareas. Y, por último, el quinto rasgo es que cada grupo analice la eficacia de sus objetivos, según la medida en que los miembros colaboren unidos, para mejorar su aprendizaje y su trabajo en equipo. Concluyendo, el grupo en su conjunto se diseña como el resultado de cada una de sus partes, cuya suma es mejor que si hubieran trabajado de manera individual.

Los autores, Johnson, *et al.* (*Ibíd.*), especularon sobre los cinco elementos fundamentales para que la cooperación pedagógica se realice correctamente; estos son: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara estimuladora, técnicas interpersonales de equipo y evaluación grupal.

El principal elemento de este tipo de aprendizaje cooperativo es, la ya anteriormente mencionada como parte de una teoría educativa, dentro de la fundamentación psicopedagógica: la interdependencia positiva. Su esencial aplicación necesita servirse del estímulo y constancia del docente, quien ha de reflejar una tarea clara y definir un objetivo grupal, en el que los miembros sean conscientes de que han de completar, o no,

un proyecto entre todos. Los integrantes del grupo deben saber que el esfuerzo realizado en esta asociación, tanto el suyo propio como el de los demás, les sirve a su conjunto para alcanzar su meta colectiva, puesto que sin la agrupación resultante no podrán consumir sus propósitos, previamente determinados por el profesor. El ejercicio persistente de retroalimentación o feedback entre los alumnos, es la esencia misma de este tipo de pedagogía, pues sin su función simbiótica sería prácticamente imposible finalizar un proyecto de esta envergadura. Se podría relacionar con las ideas de “lo que yo aprenda o haga para resolver o completar una tarea te ayudará a ti en tu aprendizaje, y viceversa. “Trabajar y aprender contigo me beneficia” (Torrego y Negro, *op. Cit.*, p. 27). Dicha interdependencia crea un compromiso con el buen hacer del resto, además del propio, fomentando las bases del aprendizaje cooperativo, puesto que sin esta relación no podría existir tal cooperación. “Las emociones y actitudes que se vinculan a esta condición se podrían resumir como nos necesitamos los unos a otros y todos podemos aportar” (Torrego y Negro, *Ibíd.*, p. 28).

Siguiendo con las ideas de Johnson, *et al.* (*op. Cit.*), la responsabilidad individual y grupal, como segunda parte fundamental, está sujeta a la asunción del propio grupo, con respecto a comprometerse plenamente para conquistar sus objetivos. Cada miembro deberá implicarse en cumplir con su parte, sin aprovecharse del trabajo de los otros. Así, el grupo deberá saber claramente cuáles son sus metas, para posteriormente ser capaces de evaluarlos en todos sus niveles de ejecución: durante su progreso y con respecto a los esfuerzos particulares, de los que deberá responder cada uno de sus integrantes. Al ponerlos en común, de manera individual, los alumnos podrán reflexionar acerca de sus propias acciones, para transmitirlos al resto y determinar entre todos quién necesita más ayuda a la hora de ejecutar su labor. La finalidad de esta responsabilidad individual y grupal en los grupos de aprendizaje cooperativo, es fortalecer a cada miembro de manera particular y que, tras aprender juntos, puedan realizarse mejor personalmente. Según explican Torrego y Negro (*op. Cit.*), es necesaria la supervisión del profesor en cinco estados: averiguando la aportación de cada integrante del grupo, estableciendo roles específicos en el mismo, articulando estructuras simples que coordinen la responsabilidad individual, llevando un seguimiento de la planificación, tanto individual como colectiva, reforzada con evaluaciones en ambos niveles y, por último, estableciendo pruebas o exámenes individuales, que sirvan para perfeccionar la calificación general de la actividad en grupo y que respondan a las cuestiones que se han podido originar durante la ejecución de las distintas tareas. “Las emociones y las actitudes que se vinculan a esta condición serían: tengo que mejorar, no vale esconderse en el grupo” (Torrego y Negro, *Ibíd.*, p. 29).

En tercer lugar, como componente primordial de Johnson, *et al.* (*op. Cit.*), está la interacción estimuladora, que es mejor llevarla a cabo de manera presencial. Realizar entre los alumnos una tarea en conjunto, ayudando y fortaleciendo a los demás, sirve para construir un sistema de apoyo escolar y de respaldo personal. Muchas actividades cognitivas e interpersonales solo se dan en este tipo de circunstancias: conectando aprendizajes, compartiendo experiencias, analizando los problemas y explicando a los compañeros conceptos ya consolidados. Al cooperar personalmente con el aprendizaje del resto, los integrantes del grupo asumen un compromiso personal entre ellos, junto con los objetivos que han asentado en común. Como bien afirman los autores Torrego y Negro (*op. Cit.*), esta actividad de aprendizaje cooperativo no se basa en trabajar de manera individual y luego pegar las partes de unos y otros, como muchos trabajos de este tipo se hacen hoy en día, sino reflejar la diversidad del aula en cuanto a su género, sus capacidades, tipos de aprendizaje o necesidades que sean específicas del propio apoyo. Lo importante es trabajar juntos para que nadie se quede atrás en el proceso de adquisición de conocimientos, cuidando de que no se genere una competición con el resto de grupos. Por tanto, atendiendo a la importancia de comunicarse frente a frente con el suficiente tiempo y calma, lo ideal es que los integrantes no excedan de cuatro, pues así es más fácil que las interacciones resulten fluidas y productivas. “Las emociones y las actitudes que tiene que llegar a sentir el grupo es que estamos comprometidos con el trabajo que hacemos” (Torrego y Negro, *Ibíd.*, p. 30).

El uso de técnicas interpersonales y de equipo es un mecanismo del aprendizaje cooperativo, que sirve para instruir a los alumnos algunas prácticas imprescindibles que puedan ayudarles, (Johnson, *et al.*, *op. Cit.*). Al tratarse de un tipo de instrucción más complejo que el competitivo o idealista, el aprendizaje cooperativo necesita que el docente sepa enseñarles a los alumnos a conectar el aprendizaje de las distintas materias o asignaturas, con el de las prácticas interpersonales y grupales, fundamentales para formar parte de un trabajo en equipo. Todos los integrantes del grupo de trabajo han de saber cómo “ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo” (*Ibíd.*, p. 23). Será labor del profesor enseñar estas técnicas para manejar los conflictos de manera constructiva. Torrego y Negro (*op. Cit.*), en este punto, discuten sobre el desarrollo de las habilidades sociales, como una de las partes más difíciles dentro de este paradigma educativo. Debido a lo tarde que se comienza a trabajar de este forma y lo frustrante que puede resultar trabajar en grupo, será necesario dedicar una parte del tiempo de la asignatura a llevar a cabo este aprendizaje, con su práctica procedente. La labor del docente comenzará poco a poco, creando actividades específicas que desarrollen y

promuevan la habilidad de aprender a cooperar como un entrenamiento previo a la actividad principal. Atendiendo a que la detección de las habilidades sociales de los alumnos suelen destacar más en su aspecto negativo que en el positivo, suelen dejarse ver más comúnmente los problemas que las virtudes. De este modo, aparecerán los contrarios de: ayudar o dejarse ayudar frente a acaparar, participar es opuesto a aislarse, animar o reforzar suele aparecer con menor frecuencia que criticar, resolver conflictos se da menos que imponer o agredir, comunicarse de manera apropiada es contrario a la incomprensión y, finalmente, conocer al otro y confiar en él se opone a desconfiar. Las habilidades organizativas, a orientar por el profesor y cumplir por el alumnado, como distribuir correctamente el tiempo, concretar metas y definir los recursos, son también un punto importante a destacar en esta fase del trabajo de equipo cooperativo. “Las emociones vinculadas a esta condición serían: disfrutamos trabajando en grupo porque nos escuchamos y sabemos organizarnos para dar lo mejor de cada uno” (Torrego y Negro, *Ibíd.*, p. 32).

La evaluación grupal es el último de los cinco elementos del aprendizaje cooperativo, desarrollados por Johnson, *et al.* (*op. Cit.*). Para ello, ha de situarse a los miembros del grupo en una posición de análisis con respecto a sus metas, conservando sus relaciones de manera eficaz. Entre los integrantes, deberán evaluar las acciones de sus miembros y resolver qué comportamientos necesitan reforzarse y cuáles eliminarse. Llegados a este punto, será necesario reflexionar sobre su trabajo en grupo, las estrategias a emprender para mejorarlo y la toma de decisiones. Después de superar las primeras dudas, relacionadas con la metodología de este aprendizaje cooperativo, Torrego y Negro (*op. Cit.*) defienden que, tras la correcta supervisión del desarrollo evaluativo por parte del profesor, los estudiantes podrán colaborar en el proceso de aprendizaje de sus compañeros, dejando al docente asumir un rol más libre, permitiendo a sus alumnos convertirse en componentes activos y participativos, en el aprendizaje del resto, y autónomos, en la propia adquisición de conocimientos. Para conseguir este propósito, afirman que es imprescindible lo que denominan “evaluación regular de carácter formativo” (Torrego y Negro, *Ibíd.*, p. 33), tanto de los estudiantes como de los docentes, para analizar las fortalezas y debilidades, progresos positivos o negativos y dinámicas para mejorar todo este proceso y experiencia formativa. Para ello recomiendan los cuadernos o planes de equipo, sus respectivas evaluaciones, las valoraciones grupales tras acabar una unidad didáctica o un proyecto de trabajo y la observación del profesor. “Las emociones y actitudes vinculadas a esta condición serían las que podrían expresarse como: se puede mejorar lo que hacemos y sabemos reconocer y celebrar nuestro éxitos” (Torrego y Negro, *Ibíd.*, p. 34).

Para Johnson, *et al. (op. Cit.)*, existen unas decisiones previas de los docentes que resultan de gran importancia al trabajar con grupos: decidir el número de miembros de cada uno, su distribución y el tiempo necesario para desarrollar una actividad concreta con ellos.

Si atendemos a la cantidad de miembros en los grupos, estos autores afirman que no hay realmente un número ideal de integrantes, pues este punto queda sujeto a los objetivos de la clase, las edades de sus miembros y la experiencia previa en este tipo de trabajos. Normalmente, los grupos de aprendizaje cooperativo constan de dos a cuatro miembros, pero a la hora de fijar sus dimensiones, habría que prestar atención a varios factores. El primero de ellos es saber que al incrementar la cantidad de personas en un grupo de aprendizaje, también aumentan las habilidades y capacidades de las mentes preparadas para obtener y procesar información, junto con la pluralidad que aportan sus múltiples puntos de vista. En segundo lugar, al ser más numeroso el grupo habrá que cuidar que todos sus integrantes puedan expresarse, opinar y coordinar la labor de todos, pues a mayores interacciones, incrementan las relaciones personales y grupales necesarias para coordinarlas. El tercer factor es que al acrecentar el tamaño de grupo, estas interacciones personales entre los alumnos disminuyen, también se reduce la sensación de intimidad, obteniendo así un grupo menos unido y con menos responsabilidad individual. La cuarta característica definida por Johnson, *et al. (Ibid.)*, es que a menor tiempo disponible, menor tendrá que ser el grupo de aprendizaje para que su trabajo sea eficaz. La quinta es que cuanto menor sea el grupo, más difícil será que los alumnos no resuelvan su parte y que se comporten de manera irresponsable, por tanto un grupo pequeño garantiza, a priori, la participación activa y efectiva. Y, por último, en sexto lugar estos investigadores afirman que si el grupo es más pequeño, será más fácil detectar las dificultades que los miembros encuentren para cooperar juntos, como las peleas, conflictos no resueltos, cuestiones relativas al poder y control y el resto de problemas derivados de esta práctica.

El rendimiento de un grupo está relacionado con la capacidad de sus miembros para trabajar en equipo. En este punto, el tiempo que se dedique a su aprendizaje cooperativo es más productivo que el forzar a que determinados alumnos estén juntos en un mismo grupo. Una vez conseguida la meta de lograr este entrenamiento, Johnson, *et al. (Ibid.)* desarrollaron las diversas maneras de distribuirlos. A pesar de que es labor del docente decidir la forma, los tres autores recomiendan el trabajo con grupos heterogéneos, para que sus integrantes dispongan de diversas perspectivas y estrategias de búsqueda de soluciones, beneficiando el crecimiento cognitivo a la hora de estimular el aprendizaje. Estos grupos híbridos, gracias a sus diferencias, podrán lograr un pensamiento más

sólido y profundo, un mayor intercambio de ideas, aumentando su predisposición para asumir distintos puntos de vista, lo que favorece la asimilación a largo plazo, la progresión lógica de sus razonamientos y la retención de los conceptos analizados. De este modo, la distribución para formar los grupos puede darse por azar u ordenación, tanto por el profesorado como por los alumnos.

La distribución al azar es el método más rápido y sencillo de formar los grupos, pues no implica una preparación previa. Conociendo anteriormente el número de alumnos, estos se dividen equitativamente, en función de la cantidad de proyectos que se pretendan realizar. La repartición estratificada es similar a la anterior, con la diferencia de que el docente ha de comprobar que en cada grupo existan uno o dos estudiantes con características específicas destacables, para así garantizar un óptimo rendimiento y una equidad entre los grupos. Existen varios métodos que facilitan esta mezcla entre el alumnado. La selección elaborada por parte del profesor, le permite decidir y asegurar su articulación, para que exista una armonía entre los conjuntos, evitando los modelos homogéneos. Este patrón permite identificar a los estudiantes menos integrados en el aula y fomentar la diversidad. Los equipos elegidos por los propios alumnos suelen ser los menos recomendables por Johnson, *et al.* (*Ibid.*), pues tienen más en cuenta sus compatibilidades personales y sociales, en detrimento de las destrezas y el talento, necesarios para desarrollar una actividad. Esta decisión puede provocar un mayor número de distracciones y elimina la posibilidad de ampliar sus relaciones, dejándose llevar por sus prejuicios, limitando el aprendizaje social que supone un trabajo grupal. Una modificación de este procedimiento podría consistir en combinar las dos últimas disposiciones, dejando a un alumno elegir a su par, para que después el docente se encargue de completar el grupo.

Para poder determinar la duración de los grupos de trabajo, habría que atender, principalmente, al tipo de actividad que se vaya a realizar. Los equipos de base suelen mantenerse un año, aunque sería preferible que se mantuvieran más tiempo. Los grupos informales funcionan de manera puntual para una tarea concreta. La permanencia formal depende del grupo y del docente, pues está sujeta a las decisiones que este vaya estableciendo a lo largo del curso, manteniendo esta unión en relación con una labor determinada. Johnson, *et al.* (*Ibid.*), aconsejan dar el tiempo necesario para que los alumnos aprendan esta pedagogía cooperativa, confronten sus diferencias y resuelvan sus conflictos. Informar a los alumnos de que todos trabajarán entre sí creará una mayor predisposición porque, aunque al principio se muestren reticentes, esto les servirá de entrenamiento.

Siguiendo con los preceptos de los teóricos e investigadores Johnson, *et al.* (*Ibíd.*), la relevancia que tiene asignar roles a cada miembro de un grupo de trabajo es un buen método para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Su utilización contribuye a repartir el trabajo y compromete a los participantes a asumir sus responsabilidades, asimismo favorece que el grupo trabaje unificado y de manera productiva. Entre las mayores ventajas que tiene esta práctica se encuentra tres: se reducen las actitudes pasivas o dominantes en un equipo, aprenden utilizando técnicas grupales básicas y crean interdependencia repartíéndose las distintas tareas a desarrollar.

Los roles pueden clasificarse en cuatro grandes grupos, según su función: los que actúan conformando el grupo, los que ayudan al grupo a funcionar, los que formulan lo que se sabe y lo integran con lo que se está aprendiendo y los que promueven incentivando y mejorando el razonamiento de los estudiantes.

En la primera gran división a determinar, los roles que ayudan a la conformación del grupo, intervienen tres supervisores: el encargado del tono de voz, el del ruido y el que asigna los turnos, para que todos sus componentes conserven un orden en la realización de las tareas.

Dentro de los roles que ayudan al grupo a funcionar hay siete encargados: el que explica las ideas o procedimientos; el del registro, que anota decisiones y redacta el informe de grupo; el que fomenta la participación y vela porque todos colaboren; un observador, que registra las veces en las que sus miembros adoptan las actitudes deseadas; el orientador, que además de guiar, revisa las instrucciones, reafirma la finalidad de las tareas, determina los límites de tiempo y sugiere métodos eficaces para completar las actividades; el encargado de ofrecer apoyo, tanto verbal como no verbal; y el que parafrasea y reformula las ideas, para aclarar los puntos que se han tratado.

El tercer grupo, los roles que ayudan a los alumnos a formular los que saben e integrarlo con lo que se está aprendiendo, consta de seis integrantes: el sintetizador, que reformula las conclusiones; el corrector, enmienda los errores e integra datos que hayan podido obviarse; el verificador de la comprensión, por parte de todos los componentes del equipo; el mensajero, que consigue los útiles necesarios y se comunica con el resto de grupos y con el profesor; el analista, que compara conceptos y estrategias para dar resultados cognitivos; y el generador de respuestas, promueve e inicia el debate de las posibles alternativas que puedan realizarse dentro del grupo, añadiendo otras posibilidades a las primeras que aportaron los integrantes en su momento.

La última clasificación, los roles que ayudan a incentivar el pensamiento de los alumnos y mejorar su razonamiento, tiene ocho integrantes: el crítico de ideas, cuestiona a sus compañeros, en un ambiente de respeto; el buscador fundamentos, pide a sus colaboradores que justifiquen y razonen sus argumentos; el encargado de diferenciar, para aclarar los distintos puntos de vista; el que se encarga de ampliar, partiendo de los distintos conceptos y conclusiones aportadas, completa información con nuevos datos y sus consecuencias; el inquisidor, mediante preguntas profundas que llevan a la reflexión; el productor de opciones, genera varias alternativas entre las que poder elegir; el verificador de la realidad, comprueba la validez del trabajo con sensatez, según las instrucciones y el tiempo que disponen; y el integrador, quien compone un discurso uniforme, a partir de toda la información obtenida.

Existen otras agrupaciones, con roles que pueden derivar en diversos objetivos: los que atienden a los recursos, los que aportan perspectivas variadas y los cognitivos que estimulan el pensamiento crítico (Johnson, *et al.*, *Ibíd.*).

En terminología concebida como estrictamente laboral, el doctor y profesor universitario Arturo Lahera, construye su discurso acerca del trabajo en grupo, analizando como prototipo el trabajo en cadena en las empresas fabricantes que emplean una maquinaria específica. Partiendo de esta premisa, delibera acerca del aprendizaje cooperativo definiéndolo como una forma de reorganización del proceso de trabajo profesional, que se ha transformado en uno de los objetos de estudio tanto académico, como hemos ido examinando inicialmente, como a nivel empresarial y sindical, siendo una de las técnicas de gestión de los recursos humanos más cuestionadas, divulgadas y razonadas de los últimos tiempos. Este investigador (Lahera, 2005) explica el funcionamiento de los procesos de producción industrial y los conceptos organizativos que derivan de este funcionamiento corporativo. Bien sea a través de equipos de trabajo o grupos de trabajo, esta actividad cooperativa está directamente relacionada con las necesidades que tienen las empresas de implantar una fuerza férrea de trabajo flexible y polivalente. Para ello, habría que considerar el reparto de tareas de producción entre un conjunto de trabajadores agrupados, que se encarguen de la realización completa, o en algunos casos no, de un proceso de producción, donde los integrantes de dichos equipos han de saber desempeñar todas las tareas de las que está compuesta, a través de la rotación en los diversos puestos de trabajos asociados. Esta metodología productiva sirve para fomentar la creación y socialización de un aprendizaje colectivo completo, donde los trabajadores puedan evaluar con informes y diagnósticos los problemas ocasionados, junto a sus posibles soluciones.

A este nivel empresarial, Lahera (*Ibíd.*) expone los objetivos productivos y sistematizados de los que pretende servirse la entidad laboral, a partir del reparto del trabajo en grupo. Estos son: económicos, sociales y culturales, generalmente en disposición descendente en cuanto a su carácter prioritario gerencial. La dimensión económica pretende ajustar las experiencias de trabajo, rentabilizar la productividad del capital, mejorar la calidad de sus productos, delegar la responsabilidad personal y dispersar la toma de decisiones en cualquiera de sus ámbitos laborales. En cuanto a su carácter cultural, entendido como unión y orden en la fabricación, este planteamiento contribuye a que el equipo laboral se identifique con la empresa, con el logro de un objetivo común, mayor compañerismo entre los trabajadores, un mejor y más saludable clima de respeto y confianza, compromiso entre el personal que comparte una meta, una buena forma para reducir el absentismo y favorecer la rotación laboral. Con respecto a su capacidad social, el trabajo en grupo permite generar un ambiente más satisfactorio, incrementando las ganancias, reduciendo el aislamiento, con oportunidades de poder conseguir una mejor preparación, en ciclos de trabajo más amplios, con intercambio de roles en competencias alternas, mejorando la salud y la seguridad de sus trabajadores.

De este modo, el trabajo en grupo se consolida en las empresas como un método de organización laboral, posibilitando la consecución paralela de distintos términos, desde el punto de vista meramente industrial. Entre sus objetivos, los más importantes en este aspecto son: la gestión más fluida de un proceso de trabajo en cadena, la transmisión de conocimientos entre los integrantes del equipo humano, conseguir un producto uniforme mediante la rotación y esta difusión de ideas compartidas para, a partir de este punto, que los trabajadores generen conocimientos de manera autónoma, rediseñando nuevos procedimientos de trabajos, logrando incrementar la implicación y la participación de los trabajadores, a través de estas nuevas fórmulas de aprendizaje. Todos estos conceptos definidos por Lahera (*Ibíd.*), guardan una directa relación con el taylorismo y el fordismo, que inspiraron estos procesos, y con las teorías de la pedagogía cooperativa, que hemos estado conociendo. Dentro de los equipos de trabajo, los líderes o jefes de equipo se reparten con respecto a las funciones de distribución de tareas entre sus integrantes, del mismo modo que se ocupan los profesores y se basan en los sistemas de organización industrial de Frederick Taylor. Los líderes son nombrados por la gerencia no por los trabajadores, quienes conforman la mano de obra. Estos últimos, los obreros, están obligados a cumplir su misión en los tiempos de producción y en los ritmos establecidos, mediante una autonomía limitada en procesos de mejora continua, al igual que hacen los alumnos en sus procesos de aprendizaje y con una estructura fundada en los esquemas de Henry Ford.

La producción en grupo, vista como forma de trabajo cooperativo, ha podido utilizarse frecuentemente como una conducta reorganizando las tareas de fabricación, junto a la automatización de las mismas. El sociólogo Anthony Giddens explica que, la idea que subyace en esta estrategia es la de aumentar la motivación del empleado, a través de la colaboración con otros en los procesos productivos, en vez de hacer que un empleado dedique todas sus horas de su jornada laboral, ejecutando, de manera repetitiva, una única labor. Desde su punto de vista, el trabajo y la tecnología pueden aumentar la eficiencia y la productividad de una empresa, además de fomentar la creatividad profesional y otorgar más flexibilidad, con mejores oportunidades en sectores como los medios de comunicación, la publicidad y el diseño. (Giddens, 2010).

En la creación cinematográfica, intervienen varios factores que hacen única esta labor. Una película es un producto sui generis, pues lo que se realiza es un prototipo que se prepara, se rueda, se vende y exhibe. Esta industria es completamente distinta a las demás, no obedece al esquema de otras, ya que un mismo producto no podría venderse de manera seriada, se realizan copias, pero su comercialización está destinada a un solo uso. Su consumo es peculiar, tanto si se produce en una sala de cine junto a una gran audiencia, como si se ve en casa a través de Internet o en DVD. La inversión económica que requiere es particular, pues muchas veces el riesgo económico no se amortiza, en un mercado donde los precios son ajenos al producto que se oferta (Cuevas, 1999). Cuando a Tim Burton le preguntaron acerca de su planificación, su manera de afrontar un rodaje y del control que sobre su obra quieren hacer los estudios de cine, manifestó “quieren creer que sabes exactamente lo que estás haciendo, pero la verdad es que las decisiones más importantes sobre una película se toman en el último momento y la suerte es un factor importante” (Tirard, 2010, p. 110). A lo que Claude Chabrol sentenció, “Quien realice películas y no comprenda que el tiempo de rodaje es el tiempo de gozo, no debe seguir haciendo cine. Que se dedique a otra cosa. Existen otras treinta y seis maneras de expresarse” (Chabrol, 2003, p. 87).

La especialización de los equipos de trabajo es fundamental en una industria creativa, que se nutre de profesionales con una trayectoria en gran parte vocacional. Todas y cada una de sus partes han de trabajar de manera independiente, pero uniforme, para lograr una fusión armónica de sus elementos. Según Oliver Stone, “esas personas no siempre te gustan. Pero debes aprender a convivir con ellos. Y eso te enseña a ser tolerante” (Seeger y Whetmore, 2004, p. 11). Tim Burton añadió, “Tienes que estar seguro de que todo el mundo está en la misma onda, que todos tratan de hacer la misma película, que van a entender todo lo que pruebes” (Tirard, *op. Cit.*, p. 110).

En los inicios del cine, las películas eran conocidas por sus productores, después, con la aparición del star system, lo fueron a través de sus actores y actrices, para, a partir de los movimientos artísticos europeos y la creación de la figura de lo que algunas corrientes denominaron autor, también ser reconocidas por sus directores. Hasta entonces, los técnicos eran considerados unos meros obreros encargados de labores banales sin capacidad creativa en la obra final. Poco a poco empezaron a manifestarse, volviéndose relevante su labor en el proceso de creación de una película. Los títulos de crédito son una muestra de la cantidad de profesionales que intervienen en esta actividad cinematográfica (Seger y Whetmore, *op. Cit.*).

En palabras del director y crítico de cine Claude Chabrol, sobre los problemas que pueden surgir en un rodaje con el resto del equipo, manifestó: “no conozco ningún técnico que trabaje contra la película. Pero algunos son bastante tercos y tienen una personalidad muy fuerte, de manera que no escuchan” (Chabrol, *op. Cit.*, p. 48). Un director de cine ha de orientar y coordinar a su equipo, pero debe abandonar la idea del control absoluto, pues hay multitud de factores que pueden intervenir a partir de un planteamiento previo. Pese a tener una férrea planificación, en muchas ocasiones han de dejar ciertas labores en manos de los profesionales con los que trabajan y confiar en ellos. Pedro Almodóvar asegura que “para hacer una película, necesitas un equipo compuesto de seres humanos. Y los seres humanos no pueden controlarse al cien por cien” (Tirard, *op. Cit.*, p. 98).

Estos grupos de trabajo tienen una figura de jefe de equipo, encargado de coordinar a sus miembros, para después juntarse todas estas partes y articular un discurso uniforme. El trabajo cooperativo es imprescindible y cada uno de sus miembros ha de tener asumida su función, en torno a un esfuerzo colectivo, con un ritmo de trabajo incesante, han de estar todos bien informados de los tiempos y necesidades de la producción. En palabras del director francés Jean-Luc Godard, “creo que tiene una importancia fundamental para un cineasta ser capaz de reunir un grupo de gente a su alrededor con el que pueda comunicarse y, sobre todo, intercambiar ideas” (Tirard, *Ibid.*, p. 217). Según este director, los mejores resultados que ha obtenido en sus películas han ocurrido en rodajes en los que ha podido conversar, plantearse preguntas, cuestionarse el significado de su discurso y reflexionar sobre el destino de su obra con técnicos y actores, para él un buen equipo es el que funciona en base a su comunicación constante. Bernardo Bertolucci asegura que “la comunicación es un factor vital para que un plató de cine funcione sin problemas. La comunicación debe establecerse con anterioridad a la filmación, porque en el plató casi será demasiado tarde” (Tirard, *Ibid.*, p. 67).

Si hay una industria que precise del trabajo cooperativo, sin duda, esa es la cinematográfica. Pues, según afirman Seger y Whetmore (*op. Cit.*), para que un proyecto pueda llevarse a cabo, desde el momento en el que se tiene un guión, el producto necesita del trabajo de escritores, productores, actores, operadores de cámara, montadores, compositores, sonidistas, maquilladores y muchos otros profesionales que trabajan muy duro, durante años, para sacar adelante un proyecto. Todos ellos arriesgan sus carreras en un constante ejercicio de arte colaborativo como una “ síntesis única de visión artística ligada a un difícil y complejo mercado comercial que está constituido por una voluble, inconstante y caprichosa audiencia” (Seger y Whetmore, *Ibíd.*, p. 12).

La colaboración, dentro del proceso de creación audiovisual, reside en la aportación de cada uno de sus integrantes a partir de la lectura del guión, sin pretender dejar una marca o huella personal, lo ideal es otorgar profesionalidad e imaginación para que una obra adquiera un mayor potencial, dejando a un lado el ego y la imposición particular. La ocupación más relevante de un director es “transmitir un sentido de visión colectiva al resto de colaboradores. Es necesario que todos sean capaces de ver la misma película para que el guión pueda encontrar su camino a las salas de cine” (Seger y Whetmore, *Ibíd.*, p. 15). Cuando una producción arranca, hay muchísima gente involucrada, así que la aparición de confusiones es inevitable. Wong Kar-wai añade “para ser director, tienes que ser sincero; no con los demás, sino contigo mismo. Tienes que saber por qué estás haciendo una película; tienes que saber cuándo estás cometiendo un error y no echar la culpa a los demás” (Tirard, *op. Cit.*, p. 208). Es muy importante que una persona esté en el proyecto desde el principio, generalmente suelen ser el productor, el director y el guionista quienes se involucran en el inicio de este proceso cinematográfico. Lo que es innegable es que una película necesita de la intervención y el esfuerzo de todos sus colaboradores para que el mensaje sea claro.

Todo este ejército de asociados compartirán juntos su visión y contribuirán con sus talentos. Desde el principio al fin de este proceso, una amalgama de equipos y personal técnico se despliega en torno a un trabajo que requiere la fortaleza de sus miembros. El conjunto de participantes tiene una responsabilidad social de cara a la audiencia, la dificultad innata es intentar contentar a todos: colaboradores, audiencia y productoras. La contribución con el resto de la humanidad también es importante, estos autores, Seger y Whetmore (*op. Cit.*) hablan del público como el último cómplice en una creación cinematográfica. En palabras del genial Billy Wilder, “los espectadores desconocen que alguien se sienta y escribe la película. Piensan que los actores se lo inventan sobre la marcha” (Seger y Whetmore, *Ibíd.*, p. 19).

#### **4. OBJETIVOS**

El objetivo primordial de esta investigación es:

1. Examinar si la educación, a estos niveles, favorece o no el aprendizaje cooperativo, mediante la observación directa de varios equipos de trabajo durante el rodaje de varios cortometrajes de ficción.

Otros objetivos secundarios, derivados de esta primera pesquisa son:

2. Observar los roles que se producen en prácticas de más de un integrante, atendiendo a sus diferencias y capacidades. Comparándolos con las funciones que integran un equipo de trabajo profesional.
3. Considerar estructuras que faciliten la unión entre los diversos colaboradores, con un fin común.
4. Reflexionar sobre la existencia o no de diferentes niveles organizativos, entre el trabajo en grupo y el trabajo en equipo.

## 5. METODOLOGÍA

La metodología empleada para alcanzar estos objetivos, ha combinado la utilización de los dos métodos: cualitativo y cuantitativo. El producto compuesto por estas dos técnicas, permitirá obtener diversos resultados, más completos y heterogéneos, según la práctica específica empleada en cada momento. Se dispuso emprender la exploración por la disposición cualitativa, por cuestiones funcionales, ya que suponía un acercamiento más apropiado y lógico al estado de la cuestión, debido a la inmediatez y organización de las ajustadas tareas que tenía planificadas el centro educativo. Posteriormente, se empleó la cuantitativa, con la idea de otorgar una uniformidad a todo el proceso que se ha ido desarrollando.

En un primer nivel cualitativo, la observación participante ha sido la primordial técnica adoptada. Por el carácter puntual de nuestras prácticas, como docentes en el centro educativo, el punto de vista indagador es el más aconsejable en estos casos. Con lo cual, ser un espectador activo ha permitido obtener una gran cantidad de datos excelentes, que quizá con una implicación más directa habrían podido resultar invisibles. Esto no significa que la investigación se haya hecho desde una posición distante, siendo un sujeto aislado, puesto que la intervención investigadora ha sido cercana, dispuesta e interactiva, cooperando en todo momento con el profesional del medio y profesor de realización, Luis Yrache. La participación se ha producido como asistente y apoyo integral a la docencia de este proyecto tan concreto y sólido.

Examinar los distintos comportamientos del alumnado y la coordinación del equipo docente, desde la formación de los equipos de trabajo, hasta la posterior ejecución de las funciones específicas durante la realización de los cortometrajes, ha supuesto una herramienta muy atractiva y exclusiva para el posterior análisis.

A partir de esta inspección constante de todo lo que sucedía en el centro, y especialmente dedicada a la acción persistente del aprendizaje cooperativo, se han extraído un compendio de apuntes. Los datos obtenidos, de esta medida específica, han sido pertinentemente anotados en el cuaderno de campo, donde a diario se registraban todo tipo de referencias, informes, experiencias, historias, reflexiones y consejos, tanto en el propio centro educativo, como posteriormente fuera de él. De este documento personal, se han obtenido anotaciones que han contribuido a completar la memoria de las prácticas y la presente investigación. Todos estos detalles, han ayudado a conformar un registro, que minuciosamente compila cada paso dado en esta experiencia.

Se han realizado fotografías<sup>1</sup> de todos los procesos, de la organización y del trabajo de los alumnos, el rodaje de los cortometrajes y la intervención creativa audiovisual, que ha imperado en este proceso de aprendizaje cooperativo. El empleo de la imagen, dentro de un proceso de creación audiovisual, ha servido como refuerzo del poder icónico de las historias que han ocurrido durante esta investigación. El tratamiento de estas instantáneas se ha realizado con un consentimiento previo, tanto del centro educativo como de los alumnos fotografiados.

La última de las técnicas empleadas a partir de este ejercicio cualitativo, ha sido el diálogo. Las continuas entrevistas realizadas, a los docentes de las tres especialidades, han servido como proceso metodológico de provecho, puesto que la información aportada ha sido abundante y muy precisa. Todas estas referencias han sido anotadas en el cuaderno de bitácora, cumplimentado la información necesaria para elaborar un análisis específico de esta práctica pedagógica. El profesor de realización, Luis Yrache, ha sido entrevistado semanalmente, estas conversaciones, sobre lo planificado y el objetivo final de la creación de los cortometrajes, han marcado, de manera muy precisa, la sucesión de acontecimientos. Los profesores de las tres especialidades han aportado datos sobre lo sucedido antes de iniciar este proyecto, explicando su experiencia en cursos pasados, con ejemplos y anécdotas, que han servido para completar el planteamiento que de esta pedagogía colaborativa se sirve y emprende el Instituto.

A su vez, también se realizaban entrevistas pertinentes a los alumnos. A diario, se mantenían conversaciones de apoyo y consulta sobre el estado de sus proyectos, viéndose estos diálogos reforzados cuando la confianza se estableció, ya que ellos se interesaron en aprender buscando la opinión profesional y comenzaron a preguntar dudas y consejos, estando siempre dispuesta a escucharles. Esta comunicación permitió detectar las pistas sobre las que sustentar el análisis de sus actividades.

El personal laboral del centro educativo, jefatura de estudios, departamentos didácticos y equipo directivo, ha sido igualmente motivo de consulta, puesto que la coordinación de todos los equipos de trabajo pasaba por el filtro de todas las esferas del Instituto, ya que los rodajes movilizan a un gran número de personas. Igualmente, los alumnos de segundo curso, con sus cortometrajes ya finalizados, también han sido observados como referencia de los de primero, especulando mediante sus comportamientos.

---

<sup>1</sup> Las fotografías aportadas podrán encontrarse en el anexo 4 de la presente investigación del Trabajo Fin de Máster.

Dentro de la metodología cuantitativa, se ha elaborado un cuestionario, que responde a los cinco componentes esenciales integradores del aprendizaje cooperativo, según los autores Johnson, Johnson y Holubec<sup>2</sup>: la interdependencia positiva, la interacción cara a cara estimuladora, la responsabilidad individual y grupal, las técnicas interpersonales y de equipo y la evaluación grupal. A partir de cada una de estas características, se han formulado preguntas para extraer conclusiones, sobre si este desarrollo pedagógico se ha completado o no. Este sistema de obtención de pruebas, atiende a la necesidad de profundizar en la estructura organizativa que, derivada de la vida en el aula, se haya podido trasladar a niveles más concretos, donde los equipos han de asociarse para que pueda finalizarse un proyecto, como es el caso de los rodajes de los cortometrajes de ficción. Como complemento cualitativo dentro de esta encuesta, se ha añadido un apartado de observaciones, donde los distintos comentarios de cada uno de los alumnos que han realizado esta encuesta, sirven para calificar el nivel de satisfacción con la práctica del proyecto. También se ha incluido una pregunta que atiende a esta naturaleza tan concreta, la número quince, en la que los alumnos podrían reflexionar sobre la parte que más y menos hayan disfrutado de la experiencia de creación audiovisual. De este modo, la información es más completa dentro de un mismo ejercicio.

A partir de este sondeo, los alumnos pasaban a la acción, interviniendo como sujetos activos, dentro de una práctica en la que, hasta entonces, interesaban como elementos de estudio y posterior deliberación. Conocer sus conclusiones particulares supone cerrar un círculo de información, retroalimentando este proceso.

El último recurso metodológico es la película *La noche americana*, del director François Truffaut, aplicada como lección magistral sobre la intervención de los distintos equipos de trabajo, dentro de un rodaje cinematográfico. Como si de un espejo se tratara, esta obra supone una interesante herramienta para reflejar los problemas, actitudes y formas de colaboración, que son llevadas a cabo durante el proceso de creación audiovisual, donde la vida y el cine se unen para mostrar su realidad en forma de homenaje.

Para esta investigación, se ha querido recabar múltiple información con el propósito de enriquecer y contrastar sus parámetros, con herramientas tan diferentes como: la observación participante, el cuaderno de campo, la fotografía, las entrevistas a todos los miembros del centro educativo, el uso de un cuestionario y la referencia cinematográfica.

---

<sup>2</sup> El gráfico que complementa esta información, correspondiente a la referencia bibliográfica: *El aprendizaje cooperativo en el aula*, está ubicado en el anexo 2 de esta investigación.

## 6. PROPUESTA PRÁCTICA

El desarrollo de este proyecto, consistente en realizar un estudio sobre el aprendizaje cooperativo durante el rodaje de los cortometrajes de primer curso, se produjo en el Instituto de Radio Televisión Española, ubicado en el Campus de Ciudad Universitaria, en la Carretera de la Dehesa de la Villa. Este centro educativo comenzó su actividad en el año 1967, para regular su carácter docente en 1975. Como Instituto de formación con titularidad privada, pertenece a la Corporación de Radio Televisión Española y está adscrito al Instituto Virgen de la Paloma. Su principal misión es la de formar a los futuros profesionales de los medios audiovisuales de España.

El módulo profesional en el que se elabora esta práctica es planificación de cine y vídeo, impartido en el primer curso de Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos. Este trabajo no se hace solamente con los alumnos de realización, sino que en él colaboran los de Producción de Audiovisuales y Espectáculos y Sonido para Audiovisuales y Espectáculos; por tanto, supone una práctica integrada con las tres ramas que conforman los Ciclos Superiores del Instituto. A su vez, también participan alumnos de otras escuelas, en competencias como la interpretación, la composición musical y la caracterización, que no son cursadas en el IRTVE.

El horario establecido para realizar esta práctica conjunta es durante toda la jornada docente, de ocho a dos y media de la tarde, de los viernes. El motivo por el que es necesario que un día a la semana se dedique íntegro a este fin, es que los procesos derivados de su realización requieren de tiempo suficiente para preparar los equipos técnicos y, a partir de ahí, completar su actividad de manera productiva.

Por una cuestión de tiempo, los equipos de trabajo analizados en esta investigación son los pertenecientes al ciclo superior de realización, en el que se ejecutaban las prácticas del máster. En este grupo hay un total de veintinueve estudiantes matriculados en el presente curso 2014 – 2015, de los cuales hay veinte alumnos frente a tan solo nueve alumnas. Al tratarse de estudios de formación profesional, las edades de los integrantes de esta especialidad están comprendidas entre los 18 años, que tiene el más joven, y los 38. Varios estudiantes tienen titulación universitaria previa, en la rama de periodismo y comunicación audiovisual. Su propósito, al estudiar un ciclo formativo de grado superior, era completar su capacitación profesional en un centro como el IRTVE: que oferta unas prácticas de trabajo en RTVE, con posibilidad de entrar en la bolsa de empleo de la cadena y en unas instalaciones con un equipo técnico de calidad profesional.

La presente investigación se realizó sobre el trabajo que todos los viernes se impartía en el módulo planificación de cine y vídeo, de manera práctica. La actividad analítica se ha servido de la propuesta que tenía inherente la asignatura, dentro de la planificación del centro, puesto que era un caso práctico muy relevante a la hora de estudiar la pedagogía colaborativa.

Por tanto, el proyecto central de este estudio es el aprendizaje cooperativo, a partir del rodaje de doce cortometrajes de ficción, de unos tres minutos de duración cada uno, en este centro de formación profesional. Para llevar a cabo esta práctica, los alumnos se dividieron en cinco equipos de trabajo de cinco integrantes y uno de cuatro, que en total conforman los veintinueve alumnos de la clase de primero de realización. Cada grupo tenía que realizar dos proyectos distintos, en los que se repartían las distintas funciones, simulando una actividad profesional real como: director, ayudante de dirección, script o secretario de dirección, director de fotografía y cámara. Sus funciones eran rotativas con respecto a cada uno de los dos cortometrajes, para que no pudieran repetir el mismo puesto en el siguiente proyecto.

Para ejecutar cualquier creación audiovisual profesional, el trabajo se divide en tres etapas: preproducción, rodaje y postproducción, durante las cuales el equipo de realización se dedica a tareas distintas. En la fase de preproducción, se prepara todo lo que se va a necesitar de cara a la grabación, cada equipo trabaja por separado. Durante el rodaje se ruedan los planos planificados y necesarios, en este periodo están todos los equipos que intervienen en un proyecto, cada uno ha de estar centrado en su función para no molestar al resto y dedicarse a sacar adelante su cometido. La última parte es la postproducción, donde se monta el material rodado, se meten efectos, grafismos, se hace la mezcla de sonido y se finaliza el proceso de creación de una obra de ficción, en esta fase los equipos están formados por menos personas y suelen trabajar individualmente, aunque ponen todas sus ideas en común.

Con respecto a cómo se ha orientado el trabajo en grupo en el Instituto, estas tres etapas se han mantenido, respetando al máximo tiempos y funciones en cada uno de los equipos técnicos. En la primera fase de preproducción, los alumnos encargados de las funciones de director, ayudante de dirección y script se encargaron de hacer el guión técnico; mientras que los que cumplían los puestos de director de fotografía y cámara, elaboraban los planos en planta. Durante el rodaje cada uno hacía sus funciones. Finalmente, en la fase de postproducción, el director es quien monta el cortometraje y puede recibir ayuda de su equipo, pero la responsabilidad final es suya.

Este cronograma expone las tareas y su investigación pertinente, por semanas:

<b>CRONOGRAMA</b>	
<b>Semana 1 (06/02/15)</b>	Primera reunión de proyectos: se reparten el trabajo por equipos profesionales. Investigación: observación de la repartición de las funciones y la asunción de roles. Entrevista con los docentes de producción y realización.
<b>Semana 2 (20/02/15)</b>	Los alumnos se agrupan por proyectos. Supervisión y orientación docente de los guiones. División de las tareas de cara a la siguiente semana. Investigación: observación activa y entrevista con los docentes de producción y realización.
<b>Semana 3 (27/02/15)</b>	Organización de los casting y resolución de problemas, por parte del equipo docente de producción y realización. División de tareas entre los alumnos en relación a su función profesional (guión, guión técnico, plantas, casting, etc.). Asignación de equipos de sonido, a los previamente creados de producción y realización. Reunión general por proyectos de todos los equipos: producción, realización y sonido. Investigación: observación activa y entrevista con los docentes de producción, realización y sonido.
<b>Semana 4 (06/03/15)</b>	Agrupación por proyectos en equipos de trabajo. Supervisión docente de problemas y tareas terminadas o no. Organización docente de los rodajes que empiezan la próxima semana. División y repartición en grupos de trabajo del resto de alumnos, los que no ruedan su proyecto se encargarán de apoyar y hacer el making of de los que sí tienen rodaje. Asistencia docente durante el casting de actores. Investigación: asistencia y asesoramiento en las labores pertinentes, observación activa y entrevista con el docente de realización.
<b>Semana 5 (13/03/15)</b>	Grupos 1, 2 y 3. Cortometrajes 1, 2 y 3: día 1 de rodaje. Investigación: asistencia y asesoramiento en las labores pertinentes, observación activa y entrevista con el docente de realización.
<b>Semana 6 (20/03/15)</b>	Grupos 1, 2 y 3. Cortometrajes 1, 2 y 3: día 2 de rodaje. Accidente en grupo 2. Investigación: asistencia y asesoramiento en las labores pertinentes, observación activa y entrevista con el docente de realización.
<b>Semana 7 (10/04/15)</b>	Grupos 4, 5 y 6. Cortometrajes 4, 5 y 6: día 1 de rodaje. Investigación: asistencia y asesoramiento en las labores pertinentes, observación activa y entrevista con el docente de realización.
<b>Semana 8 (17/04/15)</b>	Grupos 4, 5 y 6. Cortometrajes 4, 5 y 6: día 2 de rodaje. Investigación: asistencia y asesoramiento en las labores pertinentes, observación activa y entrevista con el docente de realización.
<b>Semana 9 (24/04/15)</b>	Grupos 1, 2 y 3. Cortometrajes 7, 8 y 9: día 1 de rodaje. Investigación: asistencia y asesoramiento en las labores pertinentes, observación activa y entrevista con el docente de realización. Envío de cuestionario.

La investigación se ha enfocado en el rodaje, dejando la fase de preproducción como una parte de la preparación del mismo. Es importante destacar que se omitió a los alumnos el hecho de que se estuviera realizando este estudio, para que actuaran y trabajaran de una manera espontánea entre ellos, sin sentirse observados ni cuestionados. Así, sus actos fueron naturales y nada premeditados, de cara al ejercicio de este análisis.

La referencia cinematográfica con la que se ha trabajado ha sido *La noche americana*, que cuenta el desarrollo de la fase de rodaje de una película. A través su estudio, se han podido ejemplificar comportamientos y estrategias propias del aprendizaje cooperativo, relacionadas directamente con la ficción y con la actividad de los alumnos.

Con la colaboración de Luis Yrache, el profesor de realización, se pudo desarrollar una metodología que permitiera dilucidar diversos aspectos susceptibles de indagación y posterior análisis, permitiendo la experimentación con los estudiantes durante los meses en los que se realizaron los rodajes.

Durante las prácticas, nos repartíamos los proyectos entre los dos. De este modo, la observación participante era completa, pues se podía trabajar con los alumnos de forma libre y efectiva. En las primeras dos semanas, la clase se dividía por proyectos, donde la posición a asumir, con respecto a la investigación, era más algo más pasiva, contemplando cómo organizaban las funciones los docentes y cómo las asumían los grupos. En ese momento, ya se podía observar cómo los roles se iban estableciendo en los equipos de trabajo. La tercera semana sirvió para reunir a las tres especialidades, en torno a sus respectivos proyectos. Entonces, las entrevistas con los docentes de las tres especialidades fueron enriqueciéndose, pues había más asuntos sobre los que debatir y más cuestiones emergían en torno al modo de orientar el aprendizaje cooperativo. En la cuarta semana, todos los equipos tenían que tener preparado el material y el trabajo que el profesor les había solicitado. Como cada viernes rodaban tres de los seis grupos, los que no tenían grabación se encargaban de asistir a los demás, como apoyo técnico y realización del making of.

A partir de la quinta semana y hasta la novena, los equipos trabajaron en los rodajes. La participación de esta investigación fue completa. Como había tres grupos cada día grabando en un sitio distinto del Instituto, teníamos que rotarnos para asistir en los rodajes a todos los equipos. Cada corto tenía dos días de rodaje y cada viernes de la semana se rodaban tres cortos. Después de cada jornada de trabajo, se realizaban entrevistas con los docentes.

En la última semana de trabajo, antes de acabar las prácticas en el centro educativo, se les facilitó a los alumnos un cuestionario<sup>3</sup>, que permitiera medir de manera cuantitativa, los datos necesarios a comparar. De forma cualitativa, hay dos factores para evaluar esta metodología: uno de ellos, rellenando la casilla de observaciones con esta información adicional, y el otro, respondiendo la pregunta quince, que mide su nivel de satisfacción.

A partir de las ideas de los autores Johnson, Johnson y Holubec, se realizaron un total de diecisiete preguntas, que atienden a cada uno de los cinco componentes esenciales del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, interacción cara a cara estimuladora, responsabilidad individual, técnicas interpersonales y de equipo y evaluación grupal. Cada una de las cuestiones, tiene una conexión directa con uno de los componentes esenciales.

Tanto la primera pregunta: “¿elegiste tu función en el cortometraje?”, como la segunda: “¿sabías bien tus funciones, antes de desempeñarlas, según el puesto que te correspondía?”, están relacionadas con la interdependencia positiva. La tarea particular y el objetivo grupal eran los dos factores a analizar con estas cuestiones. Aquí se pretendía reflexionar sobre si cada integrante de un grupo era consciente de sus tareas y esfuerzos particulares, que los comprometen con el éxito del equipo. Esta interdependencia supone la base del aprendizaje cooperativo, puesto que sin ella no puede existir.

La responsabilidad individual y grupal, atiende a la importancia de asumir los propios objetivos y los de los demás, con un esfuerzo solidario y comprometido, fortaleciendo al resto de los integrantes. Este factor se mide en las preguntas tres, cinco, seis, siete y doce. En la tercera y quinta cuestión: “¿estás conforme con la repartición del trabajo?” y “¿crees que todos los integrantes del grupo habéis trabajado por igual?”, es vital que cada miembro de un equipo de trabajo sea consciente valorando lo que cada uno ha hecho, empezando por sí mismo. Con las preguntas “¿habéis respetado las funciones de cada uno/a?” y “¿has asumido de manera responsable tus funciones?”, se averigua si se ha cumplido con lo pactado y se ha desarrollado aquello que se esperaba de ellos. La dimensión que alcanza la responsabilidad, es inherente a la cooperación resultante a ese ejercicio, puesto que sin esa retroalimentación, no es posible conseguir un propósito en común. “¿Has aprendido algo de tus compañeros/as?” mide el nivel de participación, dando fortaleza al equipo para que desempeñen mejor sus labores personales.

---

<sup>3</sup> El cuestionario completo, sin rellenar, se encuentra en el anexo 3 de esta investigación del Trabajo Fin de Máster.

Las técnicas interpersonales y de equipo sustentan el modo en el que deben interactuar entre sus miembros, a través de la toma de decisiones, creando un clima de confianza, comunicándose de manera positiva y sintiéndose motivados. Este componente es esencial para que los grupos de aprendizaje cooperativo funcionen. En las preguntas ocho y nueve, se mediría tanto si se es capaz de motivar como si se es receptivo a tal motivación, dependiendo de un puesto u otro, la pregunta podía ser contestada por unos u otros: “en caso de haber sido director/a, ¿has sabido motivar a tus compañeros/as y explicarles lo que querías que hicieran?” o “en caso de tener otro puesto, ¿tu director/a ha sabido motivarte y explicarte lo que quería que hicieras?”. Además de responder a esta motivación, en el caso de haber dirigido un proyecto atendería a la capacidad de ejercer la dirección, tan importante cuando se es líder en un proyecto como es el rodaje de un cortometraje de ficción. Con las cuestiones diez y once, se procuraba resolver el binomio ayudar/delegar, así “¿has sabido delegar en tus compañeros/as?” y “¿has podido ayudar a tus compañeros/as?”, estaban orientadas a detectar el procedimiento correcto que hace funcionar e implicarse a un equipo de trabajo.

Preguntas como: “¿habéis tenido una comunicación cara a cara positiva en vuestro grupo?” y “¿ha habido algún malentendido? De ser así, ¿cómo lo solucionasteis?”, trece y catorce, respectivamente, atienden a la interacción cara a cara estimuladora. El respaldo entre compañeros, desarrollando actividades tanto cognitivas como interpersonales, se producen detectando y resolviendo problemas de manera constructiva. Aquí se intentaba medir la potencia, que a nivel personal, une a los grupos de trabajo y les permite conseguir un fin.

El último elemento fundamental, de este aprendizaje cooperativo, es la evaluación grupal, presente en las preguntas cuatro, quince, dieciséis y diecisiete. Planteando: “¿has aprendido cosas que desconocías durante el desarrollo del proyecto?”, se podría determinar si los alumnos han sabido aprovechar este tipo de pedagogía, de manera global medirían su autonomía, con respecto a una práctica profesional llevada a buen término, o no. “¿Sabrías decir qué es lo que más te ha gustado hacer y lo que menos?”: es una cuestión destinada a valorar de manera cualitativa los intereses de los componentes, en la que las reflexiones basadas en sus propios criterios son determinantes para su futuro profesional, pues muchos trabajos distintos derivan del medio audiovisual. Con las preguntas: “de manera global, ¿crees que habéis conseguido la finalidad que os propusisteis?” y “¿estás contento/a con el resultado final?”, se analizaría la consecución de unas metas, junto con las relaciones de trabajo cooperativo y la conducta para perfeccionar su eficacia como equipo.

## 7. RESULTADOS

La metodología cualitativa empleada en la observación participante, el cuaderno de campo, las entrevistas a los miembros del centro educativo, el uso de la fotografía, las observaciones junto con una pregunta del cuestionario y la referencia de la película *La noche americana*, ha producido resultados en cada una de sus partes.

La observación participante junto con sus respectivos apuntes, debidamente recogidos en el cuaderno de campo, han servido para reflejar los comportamientos individuales y grupales, los horarios en los que se cumplían los objetivos, los problemas surgidos, tanto técnicos como humanos, el trabajo en equipo de los alumnos y el proceso de aprendizaje desarrollado por el equipo docente. El ritmo de trabajo, en general ha sido bueno, poco a poco los alumnos conseguían sus objetivos diarios, adaptando su plan de trabajo a los posibles imprevistos que pudieron suceder. Todos los días se terminó de rodar la previsión de esa jornada, lo cual es un éxito para estudiantes principiantes. El ejercicio profesional, por tanto, fue positivo. Algunos trabajaban mejor que otros, otros asistían y colaboraban más que los que tenían un papel más relevante, pero conforme pasaron las semanas, su nivel de concentración y exigencia incrementaba en productividad.

Las entrevistas con los alumnos permitieron averiguar los problemas internos creados en los grupos. Los equipos de trabajo respetaron sus funciones, salvo uno en el que sus miembros se intercambiaron los roles para optimizar los resultados. Este último punto resulta especialmente curioso, puesto que es enriquecedora la experimentación con un puesto de trabajo en una práctica destinada al aprendizaje y, si esa función no se adapta a las posibilidades de un alumno, pueda intercambiarse con un compañero que esté más cómodo con esa función. De cara a un futuro laboral, este asunto puede aprovecharse para decidir la profesionalización particular en el medio audiovisual.

Las múltiples y fructíferas conversaciones con el profesor de la asignatura, Luis Yrache, han sido un constante apoyo para el desarrollo de la presente investigación. El docente supo coordinar correctamente a los equipos, explicándoles, con multitud de ejemplos y claridad, las funciones que cada uno tenía que cumplir. De este modo, el establecimiento de los roles entre los participantes fue especializado, lo que permitió que los estudiantes supieran con detalle cada uno de sus cometidos. En el caso del equipo que cambió sus roles, el profesor fue quien les indicó que podían hacerlo si se responsabilizaban de sus decisiones, asumiendo su compromiso y ocupación hasta el final del rodaje del proyecto. Su análisis es mejor que el de años anteriores, quedando así reflejado en la evaluación.

Valerse de un registro fotográfico, permitió ilustrar aspectos visuales de la puesta en práctica referente al aprendizaje cooperativo. Como herramienta de trabajo, apoyó la observación y completó el cuaderno de campo, con imágenes concretas de los alumnos, de los equipos y los rodajes, que igualmente han servido para ilustrar la presente investigación. A partir de estas instantáneas, se ha podido reflexionar sobre la colaboración entre los distintos grupos de una clase.

El refuerzo cinematográfico que supone el uso de una película como *La noche americana* que utiliza un lenguaje específico del medio, ilustra a la perfección un rodaje, los equipos de trabajo y técnicos que lo componen, las funciones de cada uno de sus miembros, la ejecución del liderazgo por parte del director y todos los elementos propios, que componen una asociación de profesionales trabajando juntos con un mismo fin, ha significado una guía de estilo para la ejecución de las tareas pedagógicas colaborativas. Esta obra ha contribuido a motivar y estimular la labor de los alumnos.

Toda esta cantidad de datos, han sido recogidos y debidamente anotados en el cuaderno de campo, en forma de apuntes. Gracias al registro y su posterior ordenación metódica, se ha podido meditar y explicar todas las sensaciones e ideas, que han ido surgiendo a lo largo de los meses. La creación de este manuscrito diario compone una síntesis de los pasos para llevar a cabo este proceso. Su empleo, supone un ejercicio constante para no olvidar los objetivos ni la búsqueda del aprendizaje cooperativo, que deriva de la práctica de los alumnos por equipos, durante la creación de un cortometraje de ficción. En muchas ocasiones, su escritura ha contribuido a reformular razonamientos y actitudes, para mejorar esta investigación, y a no postergar su posterior análisis, manteniendo la atención sin desviar el tema. Los resultados, que han podido obtenerse a través de esta aportación incesante de testimonios, informes, referencias y detalles, sirven para apoyar y reforzar los argumentos dados.

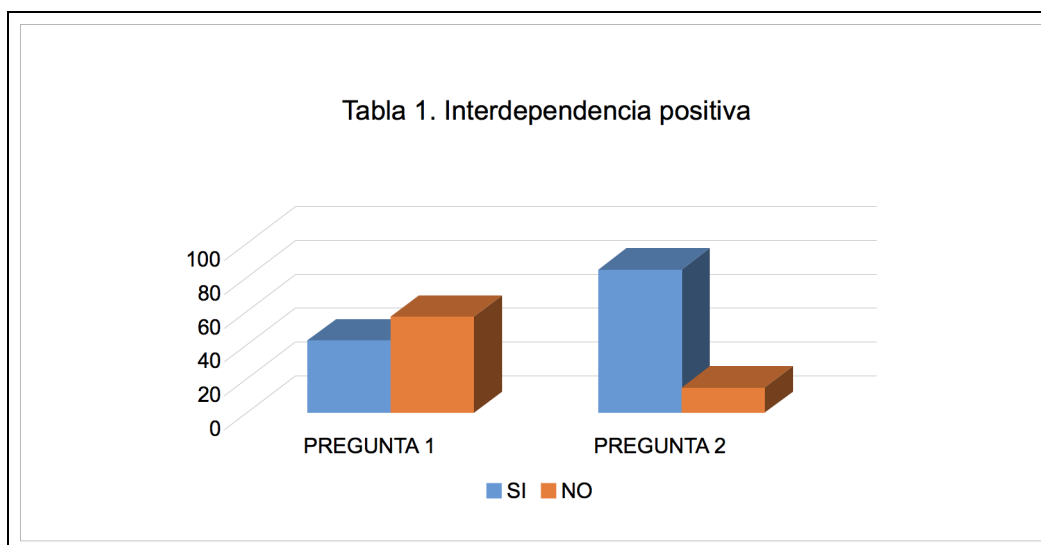
Del cuestionario preparado para los alumnos, se pueden extraer comentarios y observaciones adicionales, además de obtener datos acerca del nivel de entusiasmo o descontento con la práctica efectuada. Sobre la parte más positiva, los encuestados han destacado la práctica durante el rodaje, su función dentro de un equipo de trabajo y la colaboración con sus compañeros. Acerca de lo que menos han disfrutado hay unanimidad, los estudiantes preferirían dedicarle más tiempo a la fase de rodaje y menos a la de preproducción, pues no disfrutaban con las labores de preparación. Por tanto, se puede deducir que conforman un grupo trabajador, pero que prefieren estar activos y manejar equipos técnicos.

Los resultados derivados de la investigación cuantitativa, a partir del cuestionario sobre los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo de los autores Johnson, Johnson y Holubec, están recogidos en una serie de gráficas por bloques de preguntas, según la característica a tratar. Hay dos de ellas más generales, en una se reflejan las respuestas globales del sondeo y la otra sirve como comparativa entre los distintos factores que derivan del uso de esta pedagogía.

Para cuantificar los resultados, se ha contabilizado el número de respuestas afirmativas y negativas derivadas de las preguntas formuladas, ya que el análisis de estos conceptos se establecía entre los parámetros “sí” y “no”.

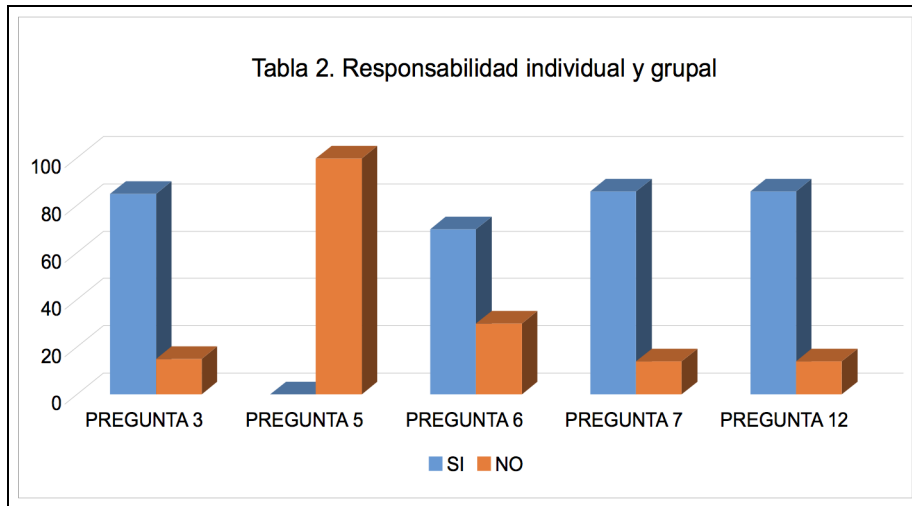
La pregunta quince, que atiende a la satisfacción de la experiencia y mide de manera cualitativa el desarrollo de la práctica, se ha omitido en esta medición de datos numéricos, puesto que se ha desarrollado anteriormente en la parte cualitativa.

La interdependencia positiva, presente en las preguntas una y dos: “¿elegiste tu función en el cortometraje?” y “¿sabías bien tus funciones, antes de desempeñarlas, según el puesto que te correspondía?”, ha obtenido estos resultados:



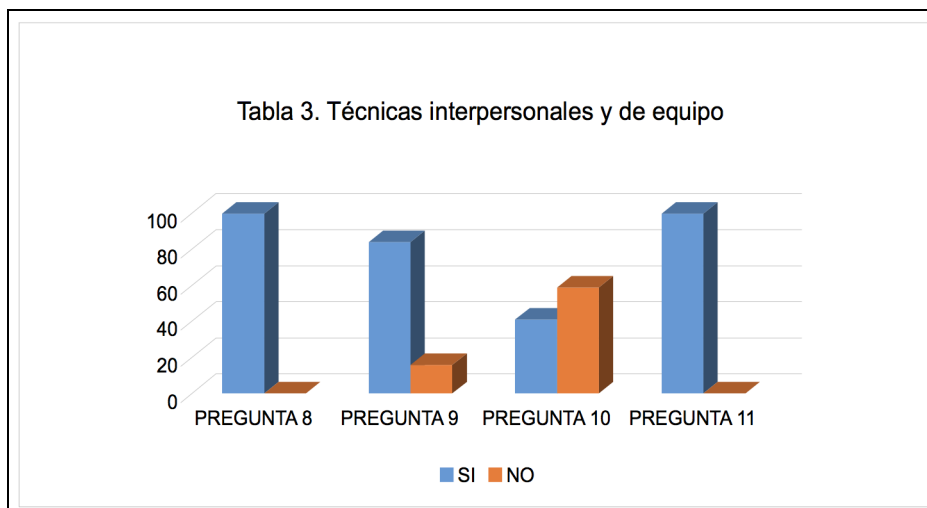
En la pregunta número uno, hay un 43% de “sí”, frente a un 57% de “no”. Quedando la segunda pregunta con un 85% de respuestas afirmativas, ante un 15% de negativas. De estas contestaciones se deduce que: no todos los integrantes de los equipos de trabajo eligieron sus funciones en los cortometrajes y también que muchos de ellos las conocían previamente, lo que facilitó su posterior desempeño en la fase de rodaje de sus creaciones audiovisuales.

Con respecto a la responsabilidad individual y grupal, cinco preguntas establecían los parámetros de este análisis: “¿estás conforme con la repartición del trabajo?”, “¿crees que todos los integrantes del grupo habéis trabajado por igual?”, “¿habéis respetado las funciones de cada uno/a?”, “¿has asumido de manera responsable tus funciones?” y “¿has aprendido algo de tus compañeros/as?”, registrados en la siguiente tabla:



Los datos obtenidos de la pregunta tres son un 85% de participantes que contestaron “sí” y un 15% que lo negaron. La pregunta cinco es contestada en 100% de manera negativa, por tanto no todos los integrantes han trabajado por igual. En la seis el 70% dice que “sí” han respetado las funciones. La séptima respuesta hace que los encuestados afirmen casi rotundamente, con un 86%, que sus funciones han sido asumidas de manera responsable, con respecto al grupo. Con la misma rotundidad, un 86%, aseguran haber aprovechado el rodaje para aprender de sus compañeros.

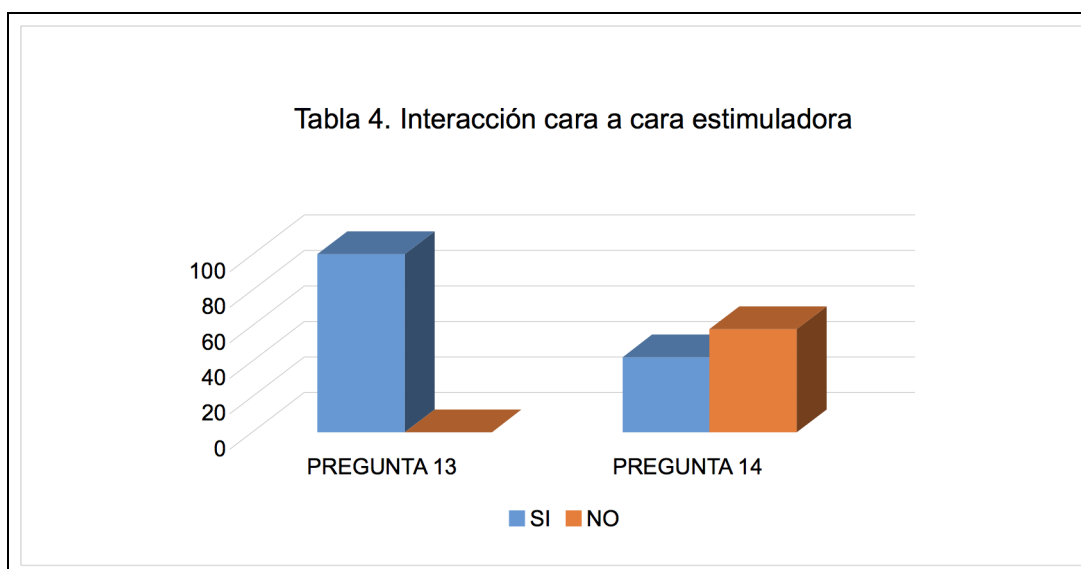
De las técnicas interpersonales y de equipo, este es el resultado:



Estos datos se extraen de las preguntas: “en caso de haber sido director/a, ¿has sabido motivar a tus compañeros/as y explicarles lo que querías que hicieran?” o “en caso de tener otro puesto, ¿tu director/a ha sabido motivarte y explicarte lo que quería que hicieras?”, junto con “¿has sabido delegar en tus compañeros/as?” y “¿has podido ayudar a tus compañeros/as?”.

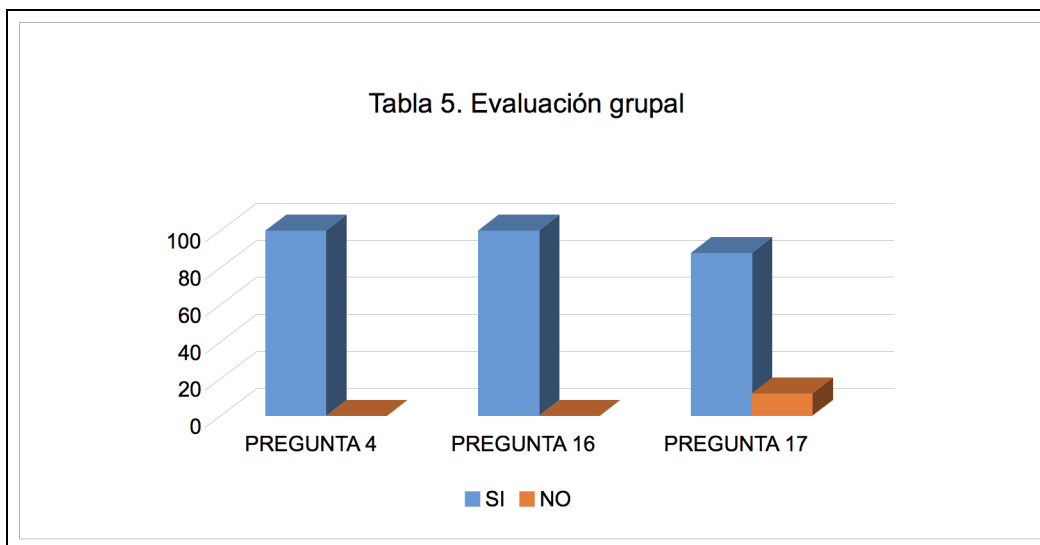
El primer punto lo contestaron afirmativamente el 100% de los directores encuestados, aunque algo parece fallar, puesto que sus compañeros no están tan conformes con la ejecución de su rol de poder, asegurando un 16% de los integrantes que sus líderes del grupo no han sabido motivarles. Las últimas dos preguntas revelan que es más difícil para los alumnos delegar, con tan solo un 41% de respuestas afirmativas, que ayudar, con un absoluto 100%. Estas dos últimas preguntas resultan inquietantes, pues parece que la naturaleza humana encuentra muy complicado acreditar y confiar en los demás, pero se cree absolutamente capaz de asistir e intervenir de manera positiva frente a sus semejantes. La pregunta surge planteándose que, si realmente se está tan dispuesto en auxiliar al resto, por qué no ha de encomendarse en la capacidad de los demás para ejecutar las mismas tareas por las que se ofrecen.

Las preguntas: “¿habéis tenido una comunicación cara a cara positiva en vuestro grupo?” y “¿ha habido algún malentendido?”, resuelven la interacción cara a cara estimuladora.

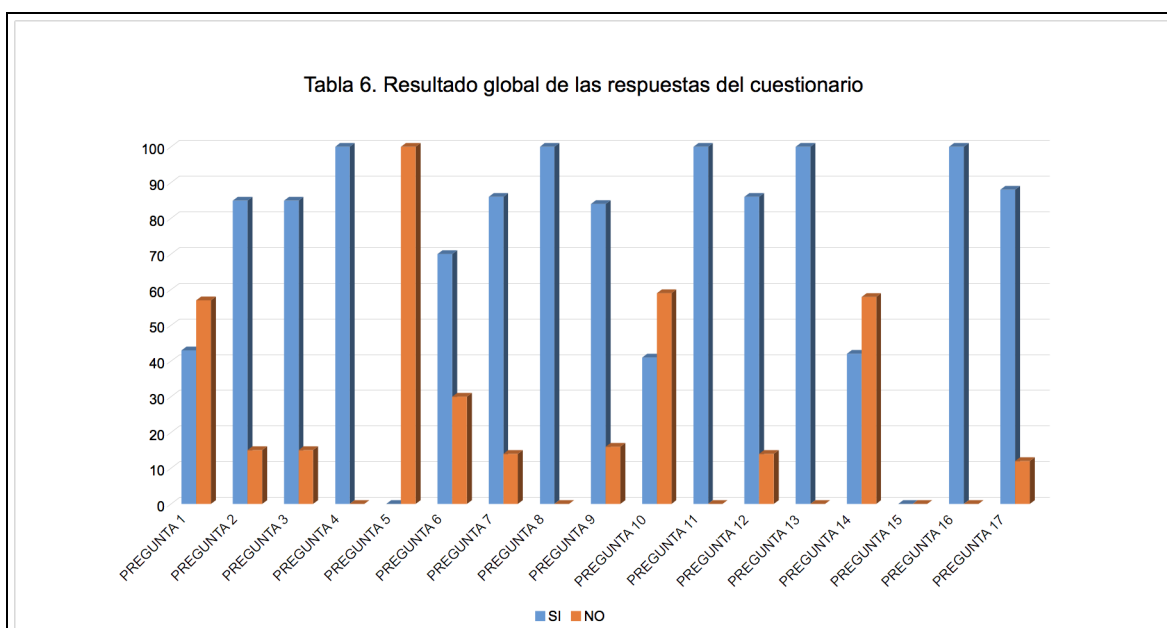


Los alumnos valoran con un abrumador 100% de respuestas afirmativas, que han tenido una buena comunicación, a pesar de que en un 42% de los casos se produjeron malentendidos.

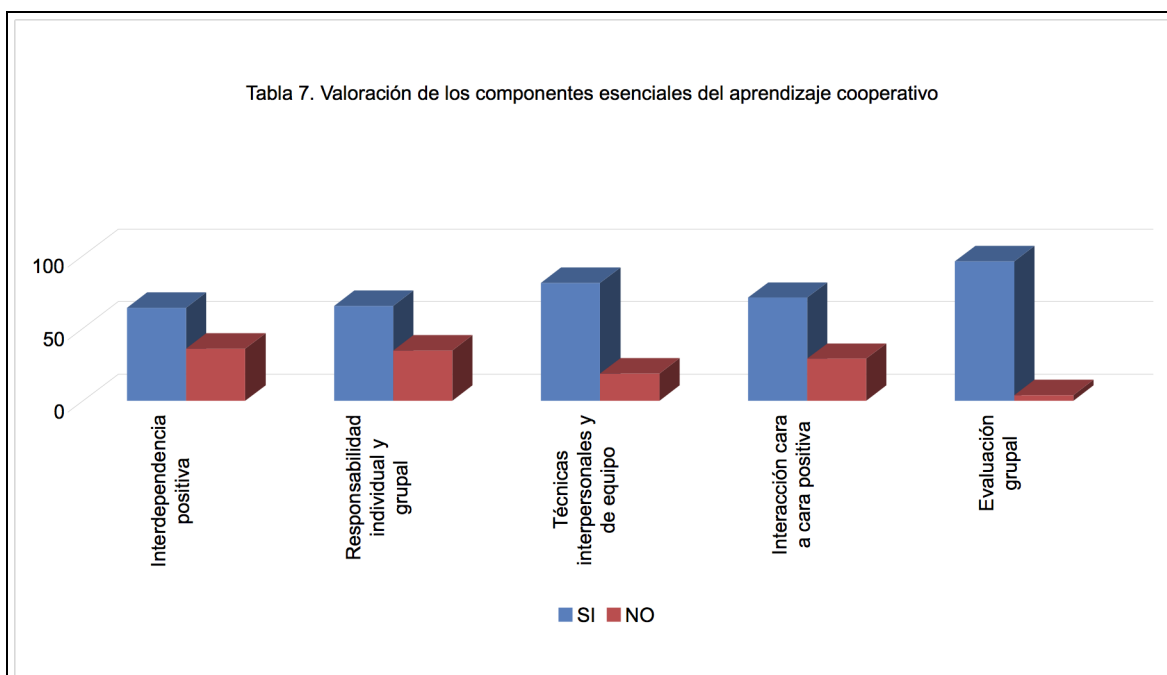
La evaluación grupal se ha medido en las preguntas: “¿has aprendido cosas que desconocías durante el desarrollo del proyecto?”, “de manera global, ¿crees que habéis conseguido la finalidad que os propusisteis?” y “¿estás contento/a con el resultado final?”. Los alumnos aseguran, valorando casi en un 100% todas sus respuestas, su satisfacción con el aprendizaje obtenido, la consecución de una meta y estar orgullosos con su resultado como equipo, lo cual dota a la práctica del rodaje de un cortometraje de amplias cualidades formativas.



Mediante de la tabla 6, pueden verse los resultados globales, que se han obtenido de las respuestas a las dieciséis preguntas de carácter cuantitativo, que derivan del cuestionario creado para los alumnos:



El siguiente gráfico relaciona las respuestas de los alumnos, con respecto al resto de componentes esenciales de este tipo de pedagogía colaborativa. De ella se deduce que el factor que más favorablemente se ha desarrollado ha sido la evaluación grupal, con un 96% de las respuestas afirmativas, seguida de las técnicas interpersonales y de equipo con un 81,25%, la interacción cara a cara estimuladora con un 71% de contestaciones asertivas; frente a dos valores muy cercanos entre sí: un 65,4% junto con otro porcentaje muy parecido de 64% para los elementos que se corresponden con la responsabilidad individual y grupal y la interdependencia positiva, los elementos peor valorados en el desarrollo de este aprendizaje cooperativo.



Todas las gráficas, expresamente creadas para evaluar las impresiones de los alumnos, se han propuesto como una método útil para reflexionar sobre lo complicado que es funcionar como equipo con una misión concreta el rodaje de un cortometraje de ficción. En su exhaustivo análisis, se vislumbra que la participación y la buena actitud han tenido un nivel muy alto de motivación, sabiendo coordinarse y enfrentar los problemas.

También se ha utilizado una tabla metodológica<sup>4</sup> que relaciona los objetivos de la investigación, junto con las herramientas utilizadas para la recogida de datos, contrastándolas con los datos obtenidos.

<sup>4</sup> La tabla metodológica, creada para el estudio de esta investigación, se encuentra ubicada en el anexo 1 de este trabajo fin de máster.

## 8. DISCUSIÓN

Al tratarse de un análisis sobre algo tan vivo, como es la fase de rodaje de un cortometraje de ficción, compuesto por personas que han de organizarse para trabajar en grupos y equipos, con sus virtudes y defectos, sus conocimientos previos, pretensiones personales y aspiraciones, es una peliaguda tarea intentar teorizar sobre sus resultados y contrastarlos, en base a una objetividad completa.

La relación de metodologías diversas empleadas en este estudio, han dado lugar a resultados distintos, siendo más precisos los medidos de manera cuantitativa, ante la subjetividad inherente al propio método cualitativo. De este modo, a pesar de que el resultado, en todas sus formas, tiene un veredicto favorable, los datos nos acercan de una manera más directa con la realidad si nos fundamentamos en sondeos, gráficas y estadísticas, que si lo hacemos basándonos en la percepción y en el análisis derivado de estas apreciaciones.

A pesar de que no todos los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo han sido desarrollados con la misma fluidez, se puede afirmar que el planteamiento con el que se sustenta la bibliografía de la presente investigación, es el acertado, de cara a una actividad práctica de estas características. Por tanto, la elaboración del cuestionario ha resuelto, de manera contundente, el proceder que ha derivado de la totalidad de participantes de este proyecto, con su consiguiente disertación al respecto.

Sin ver terminado el resultado final, en forma de producto audiovisual como es un cortometraje, puede apreciarse que el aprendizaje cooperativo se ha producido de forma adecuada y conveniente entre todos los equipos de trabajo. No ha habido ningún problema relevante y todas los inconvenientes se han resuelto, llegando a buen fin.

Como el nivel artístico no se puede medir, sino que es algo completamente subjetivo y personal, al margen de los fallos técnicos visibles, cuando se analicen los doce cortometrajes realizados y ya finalizados, en este módulo de planificación de cine y vídeo, se tratará de reflexionar sobre el objeto de estudio de este proceso razonado.

La evaluación de los alumnos, que el docente llevará a cabo en concordancia con este ejercicio, parece que va a ser válida, pues todos los equipos y sus integrantes han actuado de manera cabal, intentando tener una actitud y trabajo profesionales, sin olvidarse de sus ocupaciones y cometidos.

## **8. 1. Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente**

Atendiendo al ejercicio de la docencia, este trabajo fin de máster puede tener diversas aplicaciones. Por un lado, se pueden ampliar las prácticas colaborativas trasladadas a diversos ámbitos creativos, teniendo en cuenta que este estudio se ha creado para dar una respuesta pedagógica a una práctica artística concreta de manera profesional, como es la cinematografía.

Por otro, también habría que reparar en la edad y formación de los alumnos, pues el esfuerzo e interés por aprender un oficio no es igual en todos los niveles educativos. Es importante recapacitar sobre la pertinencia de un proyecto de dimensiones parecidas a este, que comprende los dos últimos trimestres del primer curso de un grado superior de formación profesional, para formular en tiempo y forma una actividad docente equivalente. En este caso, conseguir acabar una obra audiovisual ha sido la principal fuente de estimulación de los alumnos, más que el hecho de obtener una mejor o peor calificación en la materia que evalúa este proyecto. Por tanto, adquirir destrezas, habilidades sociales y luchar en equipo para alcanzar una creación en común, ha supuesto un incentivo contundente para los integrantes que lo han llevado a cabo. La puesta en práctica de la teoría adquirida en el primer trimestre, ha sido la impulsora del aprendizaje activo que conlleva este ejercicio.

Asimismo, habría que facilitar el período y espacio necesarios a los alumnos para que aprendan con un entrenamiento progresivo, que favorezca la misión coordinadora. Dado que estos alumnos analizados llevaban desde principio de curso trabajando juntos, paulatinamente habían adquirido pautas sobre las que sustentar los cimientos en una asociación de mayor envergadura.

## **8. 2. Limitaciones del estudio**

La principal limitación encontrada en esta investigación ha sido la falta de tiempo. Debido a esta premisa, muchos factores igualmente interesantes han quedado al margen, como puede ser analizar las relaciones del equipo de realización con el resto de especialidades que participaban en la fase de rodaje: producción y sonido, del IRTVE, junto con los equipos externos de caracterización, interpretación y compositores. Habría resultado mucho más rico interconectar los equipos y ver cómo se comunican, se apoyan y refuerzan entre sí por especialidades, o todo lo contrario. También habría sido absolutamente interesante la reflexión sobre cómo se establecen las luchas de poder, al

querer que una parte del trabajo resalte frente a la del resto de equipos, y observando la manera en la que los alumnos que se ven a diario en el centro educativo tienen, o no, mayor complicidad con los que vienen de fuera.

Por la misma condición temporal, se han omitido el resto de fases que componen la creación de una obra audiovisual. Puesto que en la primera fase de preproducción intervienen los alumnos de producción y los de realización trabajan por parejas o solos, no se ha examinado del mismo modo esta parte tan importante del proceso. La última fase de postproducción tampoco se ha analizado por no haberse iniciado aún, ya que los alumnos la realizarán cuando acaben todos los rodajes.

La brevedad con la que se consuman las prácticas del máster, las fechas, que no comprenden ningún trimestre completo, y su finalización tan repentina, dejando solamente poco más de dos meses de experimentación, tampoco han ayudado a prosperar en esta disertación, pues lo interesante habría sido concluir todo el proceso para sacar conclusiones más precisas.

### **8. 3. Futuras líneas de investigación**

La principal línea de investigación, derivada de este estudio sería distinguir entre dos conceptos: trabajo en grupo de trabajo en equipo. Para llevar a cabo esta tarea, habría que elaborar estudios con todo tipo de individuos, de ambos sexos, distintas razas y edades, en diversos contextos formativos y con opuestos entrenamientos en el aprendizaje cooperativo. El primer concepto se presenta como la respuesta de una ordenación más casual que el segundo, que parece requerir de formación específica, división de roles, asunción de responsabilidades y pertenencia a un conjunto de personas, que se esfuerzan y luchan por un objetivo más concreto.

También podría compararse el aprendizaje cooperativo de los estudios universitarios, más teóricos, con el de la formación profesional, más técnicos y específicos. Al tener una base tan diferenciada, los resultados podrían aclarar en gran medida el empleo de las técnicas con las que se trabajan estas pedagogías entre los alumnos.

Otro tema que podría asumirse con la intención investigadora sería completar un análisis perfeccionado del presente, con un estudio durante los dos años que los alumnos de formación profesional cursan en centros educativos, para constatar este tipo de pedagogía con una finalidad creativa.

## 9. CONCLUSIONES

Tras examinar la educación impartida en centros de formación profesional, se puede concluir que la construcción de una pedagogía basada en las prácticas semanales y en la asimilación de la técnica de trabajo, durante un rodaje de estas características, favorece el aprendizaje cooperativo.

La asignación de roles, equiparables a las funciones profesionales de trabajo, presentan similitudes que aceleran los procesos cognitivos. La utilización de un patrón profesional ayuda a comprometerse y desempeñar con responsabilidad las tareas pertinentes. Si el líder de un grupo consigue los atributos de un director de cine, el desarrollo educativo se acentúa en el resto.

Con una mayor coordinación, estructuración y organización del trabajo previo, se consiguen mejores resultados colaborativos. Además, si el docente establece, diferencia y concreta las tareas, las metas se adquieren de forma más constructiva.

El concepto equipo puede asociarse con aspectos más profesionales y específicos del desarrollo de un proyecto, mientras que los grupos no parecen responder a una ordenación tan concisa. Los primeros oficios dentro del cine, los conformaban profesionales que aprendían los unos de los otros, los equipos se formaban atendiendo a la necesidad de incorporar nuevos integrantes a la plantilla, por eso aquí se analizan las figuras profesionales como las de jefe de equipo y no de grupo. En cualquier caso, este aspecto ha quedado un poco más abierto a la discusión general, puesto que ha faltado tiempo para experimentar más ampliamente.

En suma, esta pedagogía contribuye a generar un entorno positivo de trabajo, potencia las habilidades sociales, desarrolla la inteligencia en conjunto, dota de creatividad a la enseñanza, contribuye a compartir conocimientos y aviva el esfuerzo por conseguir una meta en equipo; estas son algunas de las características de las que pueden participar este tipo de proyectos para fortalecer lazos e ideas.

Examinar el aprendizaje cooperativo relacionándolo con el mundo del cine, en el rodaje de un cortometraje de ficción, ha supuesto un desafío personal muy enriquecedor. Las horas invertidas en la elaboración de esta investigación me han servido para reflexionar sobre las cualidades de un profesional del medio audiovisual, un alumno y, sobre todo, un docente.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

### 10. 1. Referencias bibliográficas

Chabrol, C. (2003). *Cómo se hace una película*. Madrid: Alianza Editorial.

Cuevas, A. (1999). *Economía cinematográfica. La producción y el comercio de películas*. Madrid: Imaginógrafo y Egeda.

Giddens, A. (2010). *Sociología*. Madrid: Alianza.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Lahera, A. (2005). *Enriquecer el factor humano. Paradigmas organizativos y trabajo en grupo*. Barcelona: Ediciones Intervención Cultural y El Viejo Topo.

Sejer, L. Y Whetmore, E. (2004). *Cómo se hace una película. Del guión a la pantalla. Todos los trucos de los profesionales para llevar a cabo con éxito una película*. Barcelona: Robinbook.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Tirard, L. (2010). *Lecciones de cine. Clases magistrales de grandes directores*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Torrego, J. C. y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.

## 10. 2. Bibliografía general

Ferry, G. (1977). *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2015). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: Ediciones SM.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Zarautz: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

Shulman, J. H., Lotan, R. A. y Whitcomb, J. A. (1998). *Guía para orientar el trabajo en grupo con diversidad en el aula*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Shulman, J. H., Lotan, R. A. y Whitcomb, J. A. (1998). *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

### **10. 3. Bibliografía cinematográfica**

Bazin, A. (2004). *¿Qué es el cine?* Madrid: Ediciones Rialp.

Gutiérrez, B. (2004). *Oficios de cine*. Madrid: Ocho y Medio.

Sánchez, J. L. (2002). *Historia del cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*. Madrid: Alianza Editorial.

Truffaut, F. (2003). *El cine según Hitchcock*. Madrid: Alianza Editorial.

### **10. 4. Medios audiovisuales**

Berbert, M. (Productor), y Truffaut, F. (Director). (1973). *La nuit américaine* [Película]. Francia e Italia: Les Films du Carrosse, PECF y Produzione Intercontinentale Cinematografica (PIC).

## **11. ANEXOS**

### 11. 1. Tabla metodológica empleada para el estudio de esta investigación

<b>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>HERRAMIENTAS PARA RECOGER DATOS</b>	<b>DATOS OBTENIDOS</b>
1. Examinar si la educación en FP favorece el aprendizaje cooperativo.	Observación participante, cuaderno de campo y cuestionario de los alumnos.	El proceso de rodaje de un cortometraje, propio de la práctica en estudios de FP favorece este aprendizaje.
2. Observar los roles y compararlos con la práctica profesional.	Observación participante, cuestionario de los alumnos, toma de fotografías y referencia cinematográfica.	Los roles se han parecido, generalmente, a las funciones que debían desempeñar.
3. Considerar estructuras que contribuyan a la unión por un fin común.	Entrevistas con el profesorado, observación participante y referencia cinematográfica.	Las estructuras más organizadas y con un trabajo previo, funcionan mejor.
4. Reflexionar sobre posibles diferencias entre trabajo en grupo y equipo.	Observación participante y cuaderno de campo.	Existen diferencias de base y posterior aplicación entre las asociaciones en grupo y equipo. El concepto equipo parece denotar un aspecto más profesional y específico.

## 11. 2. Gráfico: componentes esenciales del aprendizaje cooperativo

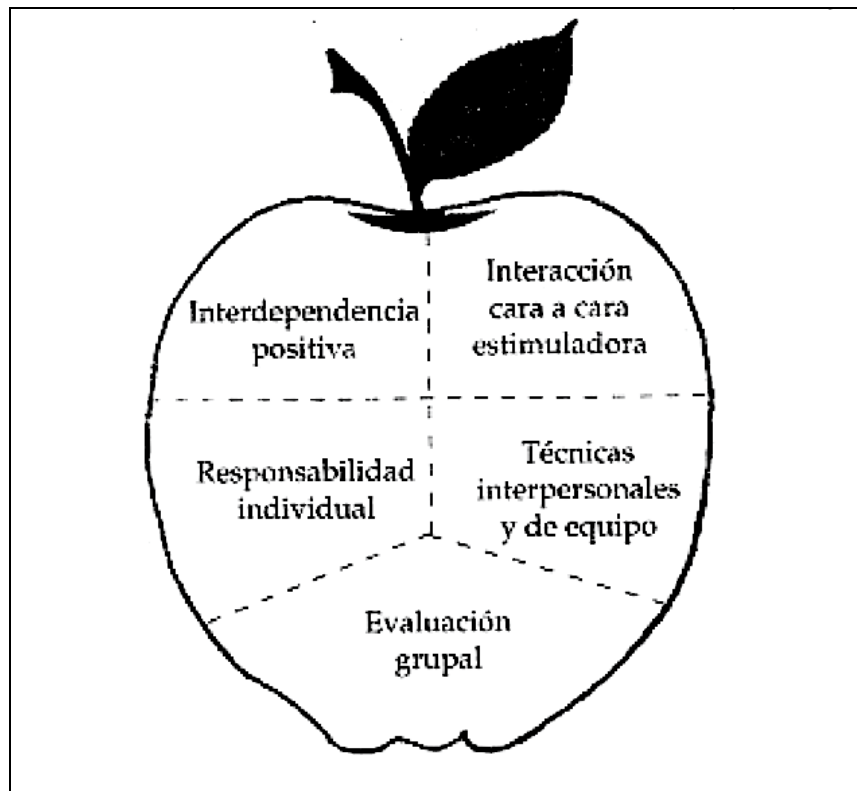


Figura correspondiente a la referencia bibliográfica: *El aprendizaje cooperativo en el aula*, sobre los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, de los autores Johnson et al. (1999, p. 22).

### 11. 3. Cuestionario realizado a los alumnos

Alumno/a:

Curso:

Nombre del cortometraje:

---

1. ¿Elegiste tu función en el cortometraje?

Sí

No

Observaciones:

2. ¿ Sabías bien tus funciones, antes de desempeñarlas, según el puesto que te correspondía?

Sí

No

Observaciones:

3. ¿ Estás conforme con la repartición del trabajo?

Sí

No

Observaciones:

4. ¿Has aprendido cosas que desconocías durante el desarrollo del proyecto?

Sí

No

Observaciones:

5. ¿Crees que todos los integrantes del grupo habéis trabajado por igual?

Sí

No

Observaciones:

6. ¿Habéis respetado las funciones de cada uno/a?

Sí

No

Observaciones:

7. ¿Has aprendido algo de tus compañeros/as?

- Sí
- No

Observaciones:

8. En caso de haber sido director/a, ¿has sabido motivar a tus compañeros/as y explicarles lo que querías que hicieran?

- Sí
- No

Observaciones:

9. En caso de tener otro puesto, ¿tu director/a ha sabido motivarte y explicarte lo que quería que hicieras?

- Sí
- No

Observaciones:

10. ¿Has sabido delegar en tus compañeros/as?

- Sí
- No

Observaciones:

11. ¿Has podido ayudar a tus compañeros/as?

- Sí
- No

Observaciones:

12. ¿Has asumido de manera responsable tus funciones?

- Sí
- No

Observaciones:

13. ¿Habéis tenido una comunicación cara a cara positiva en vuestro grupo?

- Sí
- No

Observaciones:

14. ¿Ha habido algún malentendido? De ser así, ¿cómo lo solucionasteis?

Sí

No

Observaciones:

15. ¿Sabrías decir qué es lo que más te ha gustado hacer y lo que menos?

Lo que más:

Lo que menos:

Observaciones:

16. De manera global, ¿crees que habéis conseguido la finalidad que os propusisteis?

Sí

No

Observaciones:

17. ¿Estás contento/a con el resultado final?

Sí

No

Observaciones:

---

Comentarios adicionales:

#### 11. 4. Fotografías del trabajo en equipo



Los alumnos trabajan en la preproducción de su proyecto, bajo la supervisión del profesor



Casting de actores



Primeros rodajes de los cortos



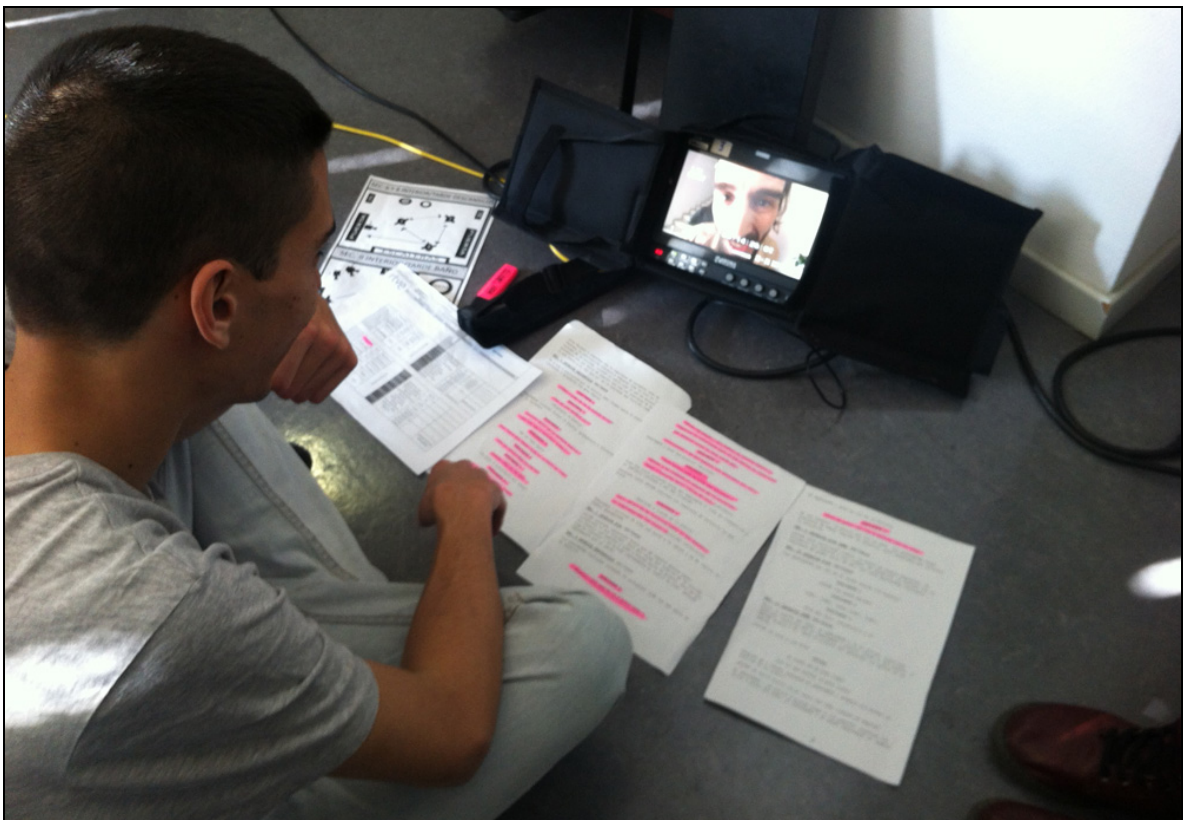


El equipo de rodaje de uno de los cortos, cambiando de localizaciones





Dos de los directores deciden la composición de sus planos en el combo





Dos equipos a punto de comenzar el rodaje de una toma





Dos grupos distintos: uno devuelve el material, mientras el otro termina su rodaje





Los equipos de realización, sonido y producción, posan al final del rodaje