

Trayectorias de identidad académica en el  
contexto del trabajo por proyectos: un  
estudio de caso.

Celia Esquerra Lobato

---

TESI DOCTORAL UPF / 2020

DIRECTORA DE LA TESI

Dra. Mireia Trenchs Parera

DEPARTAMENT D'HUMANITATS





A mi madre, Lourdes.



## Agradecimientos

Esta tesis doctoral no hubiera sido posible sin la comprensión, el cariño y el apoyo de muchas personas que me han acompañado en esta aventura en el campo académico y a nivel personal.

Quisiera comenzar agradeciendo a mi directora de tesis, la Dra. Mireia Trenchs, su paciente y cariñoso acompañamiento en todo el proceso de investigación y reflexión, que ya me brindó desde la elaboración del trabajo final del Máster de Formación de Profesorado. Sus consejos tanto profesionales como personales me han ayudado a ir recorriendo las diferentes etapas para llegar hasta aquí.

Gracias a ella tuve la oportunidad de participar en el proyecto *Procesos translingües y transculturales en jóvenes de origen autóctono y extranjero: Estudio de actitudes lingüísticas y prácticas multilingües en contextos de superdiversidad*, Proyecto *Translinguam* financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad dentro del marco del Subprograma de Generación de Conocimiento, Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia (Ref. FFI2014-52663-P), así como en los inicios del proyecto *Translinguam-Uni*, su continuación (Ref.: AEI/FEDER, UE-PGC2018-098815-B-I00).

Fue con la experiencia en el proyecto *Translinguam* donde se gestó esta tesis. El proyecto me permitió conocer de primera mano la realidad del profesorado y alumnado de un centro de educación secundaria que comenzaba a trabajar por proyectos y fue clave para centrar esta investigación. Mi participación en ese proyecto me ayudó a familiarizarme con técnicas y métodos de recogida de datos para mi fase de trabajo de campo. Me gustaría agradecerle especialmente a la Dra. Adriana Patiño de la Universidad de Southampton, quien compartió conmigo esta experiencia y cuyo saber hacer me sirvió de ejemplo. Quisiera también hacer extensivo mi agradecimiento a los investigadores y colaboradores del grupo GREILI (UPF) por su disposición para ayudarme y que de alguna manera u otra han contribuido a que esta tesis cobrara sentido. A la Dra. Àngels Oliva, thank you, gracias por ofrecerme tranquilidad con tus palabras en momentos de desorientación. Asimismo, les dedico unas palabras de agradecimiento a mis dos compañeras de doctorado Hiltrud y Dani por todas esas conversaciones e intercambios sobre nuestras investigaciones.

Una persona fundamental en esta investigación ha sido Montse quien me abrió las puertas de su mundo de par en par desde el primer momento y siempre me hizo sentir parte. ¡Con ella aprendí lo que los libros no enseñan! Las conversaciones entre clase y clase, los desayunos rápidos, las reuniones de trabajo, las risas y los momentos compartidos en el aula con ella y sus compañeras Gema y Sandra fueron muy enriquecedores. Un recordatorio especial para esos alumnos y alumnas que también me acogieron en sus aulas durante todo un curso académico y compartieron conmigo sus experiencias. Esos alumnos y alumnas me sorprendieron con sus reflexiones y sus ganas de formar parte de este estudio. Por ello, he tratado en todo momento de transmitir sus voces.

A mis amigas: Mireia, Clara y Ana, por varias vueltas al sol y hacer la vida divertida. A Beatriz porque siempre me comprende y porque nuestros caminos están inevitablemente entrelazados. A mi *más mejor* amiga roteña María porque a pesar de los años y la distancia siempre me hace sentir en casa.

También me gustaría agradecer a mi extensa familia sureña que siempre esté ahí. ¡Los domingos en compañía son una maravilla! En especial a mi tía Maribel y mi tío Xavi por sus consejos y correcciones. A mi padre y mi hermano por su apoyo incondicional. A mi madre, de quien aprendí la pasión por la educación y me enseñó a ser mejor persona. ¡Gracias por no dejarme desfallecer! Y, *last but not least*, a mi compañero Chris, quien ha soportado todas mis dudas y momentos difíciles, pero siempre me hace sonreír.

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal conocer en profundidad cómo se co-construyen y negocian las trayectorias de identidad académica en el contexto del trabajo por proyectos en las aulas de enseñanza secundaria. Para ello, hemos realizado el seguimiento exhaustivo a lo largo de un curso académico de un aula de educación secundaria con gran diversidad lingüística y cultural del área metropolitana de Barcelona que aplica esta metodología. A partir de un análisis de las interacciones grupales, hemos estudiado los roles y posicionamientos asumidos y asignados entre los miembros de cada grupo de trabajo y las relaciones académicas dentro del mismo. Utilizamos técnicas de investigación cualitativa que nos permitieron la triangulación de la información recogida: entrevistas a alumnado y profesorado, grabaciones de audio de los grupos de trabajo y observaciones de aula. Presentamos cinco estudios de caso en los que observaremos cinco trayectorias de identidad académica representativas dependiendo de los cambios observados a lo largo del curso académico.

**Palabras clave:** trabajo por proyectos, identidad académica, roles, posicionamientos, interacciones grupales, diversidad lingüística y cultural.



## **Abstract**

The main objective of this research is to study how academic trajectories of identity are co-constructed and negotiated among teenagers in project-based classrooms. During an academic year, we have followed a group of high school students that attend a highly linguistically and culturally diverse school in the metropolitan area of Barcelona that implements project-based learning. By analysing students' group interactions, we have investigated both the roles and positioning that students assumed themselves and assigned to others and the relationships established among the members of the groups. We used qualitative research methods including interviews to students and teachers, audio recording of group interactions and classroom observation- to triangulate the data we gathered. We present five case studies that represent different trajectories of academic identity depending on changes observed during the academic year.

**Key words:** project based learning, academic identity, roles, positioning, group interactions linguistic and cultural diversity.



# Índice

Resumen .....	vi
Abstract.....	viii
Listado de figuras.....	xiii
Listado de tablas .....	xiv
<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Objeto de estudio y relevancia .....</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Organización de la tesis .....</b>	<b>5</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO Y ESTUDIOS EMPÍRICOS.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1. Estructuras cooperativas de aprendizaje para atender la     diversidad.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2. El trabajo por proyectos para fomentar el aprendizaje     cooperativo.....</b>	<b>13</b>
a) El trabajo por proyectos y sus definiciones .....	13
b) El trabajo por proyectos y sus características .....	19
c) El trabajo por proyectos y sus orígenes .....	22
d) El trabajo por proyectos y su organización en el aula: roles y grupos de trabajo .....	28
e) El trabajo por proyectos y las habilidades del siglo XXI .....	37
<b>2.3. La identidad académica como producto de la interacción .</b>	<b>42</b>
a) Definiendo la identidad .....	43
b) La identidad académica y la trayectoria académica .....	51
c) La identidad académica en el contexto del trabajo por proyectos: el posicionamiento, la comunidad de aprendizaje y los roles .....	57
<b>2.4. Preguntas de investigación.....</b>	<b>67</b>
<b>2.5. Objetivos .....</b>	<b>69</b>
<b>3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>71</b>
<b>3.1. Enfoque metodológico.....</b>	<b>71</b>
<b>3.2. Contexto del estudio: el Instituto de Educación Secundaria     El Parc .....</b>	<b>74</b>
a) Situación, contexto y composición .....	74
b) Estructura y organización del centro .....	76
c) Filosofía del centro.....	76
d) Innovación docente: el trabajo por proyectos.....	79
<b>3.3. Los proyectos marco del estudio .....</b>	<b>81</b>
<b>3.4. Participantes .....</b>	<b>82</b>
<b>3.5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos .....</b>	<b>88</b>

<b>3.6. Métodos de análisis de datos</b> .....	<b>94</b>
<b>3.7. Diseño metodológico</b> .....	<b>97</b>
<b>3.8. Consideraciones éticas</b> .....	<b>98</b>
<b>3.9. Limitaciones</b> .....	<b>99</b>
<b>4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>101</b>
<b>4.1. Características generales de los proyectos estudiados</b> .....	<b>102</b>
a) Proyecto 1: This is me! .....	107
b) Proyecto 2: Vida i mort a l'antic Egipte .....	122
c) Proyecto 3: Tim Burton: words and images.....	137
<b>4.2. La experiencia del alumnado con el trabajo por proyectos</b> <b>149</b>	
a) ¿Roles?: “¿Qué es eso?” .....	149
• Utilidad de los roles de trabajo.....	152
• Características de los roles de trabajo utilizados .....	160
b) Habilidades del siglo XXI.....	185
<b>4.3. Caso 1: Moussa</b> .....	<b>196</b>
a) Moussa y los roles.....	198
b) Moussa en los proyectos.....	205
<b>4.4. Caso 2: Kismet</b> .....	<b>215</b>
a) Kismet y los roles .....	216
b) Kismet en los proyectos .....	221
<b>4.5. Caso 3: Gerard</b> .....	<b>226</b>
a) Gerard y los roles.....	227
b) Gerard en los proyectos.....	233
<b>4.6. Caso 4: Baasima</b> .....	<b>236</b>
a) Baasima y los roles.....	238
b) Baasima en los proyectos.....	245
<b>4.7. Caso 5: Jalila</b> .....	<b>250</b>
a) Jalila y los roles.....	251
b) Jalila en los proyectos.....	257
<b>5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	<b>265</b>
<b>5.1. Roles y posicionamientos del alumnado en los grupos de trabajo</b> .....	<b>265</b>
<b>5.2. Las relaciones académicas en las interacciones grupales del trabajo por proyectos</b> .....	<b>273</b>
<b>5.3. Construcción de las identidades académicas</b> .....	<b>283</b>
<b>5.4. Recomendaciones pedagógicas para la organización del trabajo por proyectos</b> .....	<b>292</b>
a) Recomendaciones iniciales de organización de centro .....	293

b)	Recomendaciones para el diseño y la planificación de los proyectos.....	296
c)	Recomendaciones para la implementación y desarrollo de los proyectos.....	301
d)	Recomendaciones para la evaluación de los proyectos y la reflexión final .....	306
<b>5.5.</b>	<b>Futuras líneas de investigación .....</b>	<b>310</b>
<b>5.6.</b>	<b>Conclusión .....</b>	<b>311</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>		<b>313</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>324</b>

## Listado de figuras

<b>Figura 1.</b>	Relación entre los componentes de la ZDP de Vygotsky y los elementos del aprendizaje cooperativo. ....	27
<b>Figura 2.</b>	Elementos para mejorar el funcionamiento de los grupos .....	31
<b>Figura 3.</b>	Habilidades del siglo XXI .....	40
<b>Figura 4.</b>	Triángulo de la teoría del posicionamiento.....	59
<b>Figura 5.</b>	Grupos seleccionados.....	85
<b>Figura 6.</b>	Captura de pantalla del proyecto <i>This is me!</i> .....	114
<b>Figura 7.</b>	Planificación de las sesiones del proyecto <i>This is me!</i> .....	116
<b>Figura 8.</b>	Captura de pantalla del proyecto <i>Vida i mort a l'antic Egipte</i> .....	124
<b>Figura 9.</b>	Planificación de la franja horaria A del proyecto <i>Vida i mort a l'antic Egipte</i> .....	127
<b>Figura 10.</b>	Planificación de la franja horaria B del proyecto <i>Vida i mort a l'antic Egipte</i> .....	128
<b>Figura 11.</b>	Seguimiento individual diario proyecto <i>Vida i mort a l'antic Egipte</i> .....	131
<b>Figura 12.</b>	Fotografías del producto final: del proyecto <i>Vida i mort a l'antic Egipte</i> : muestras de hipogeos.....	133
<b>Figura 13.</b>	Producto final de un grupo de trabajo.....	140
<b>Figura 14.</b>	Producto final de un grupo de trabajo.....	141
<b>Figura 15.</b>	Producto final de un grupo de trabajo.....	141
<b>Figura 16.</b>	Planificación del proyecto <i>Tim Burton: words and images</i> ...	142
<b>Figura 17.</b>	Roles y funciones en los grupos de trabajo en el IES el Parc .....	152

## Listado de tablas

<b>Tabla 1.</b>	Diferencias entre el aprendizaje basado en proyectos y conceptos similares .....	15
<b>Tabla 2.</b>	Roles de trabajo grupal y sus funciones .....	34
<b>Tabla 3.</b>	Categorías esenciales de la identidad según David Block (2018) .....	44
<b>Tabla 4.</b>	Diseño del trabajo de campo.....	73
<b>Tabla 5.</b>	Primera selección del alumnado observado de septiembre a octubre .....	86
<b>Tabla 6.</b>	Segunda selección del alumnado observado de octubre a junio.....	87
<b>Tabla 7.</b>	Resumen de las técnicas de recogida de datos y su finalidad .....	88
<b>Tabla 8.</b>	Resumen de las grabaciones realizadas .....	91
<b>Tabla 9.</b>	Resumen de las entrevistas realizadas .....	93
<b>Tabla 10.</b>	Categorías iniciales de análisis.....	95
<b>Tabla 11.</b>	Métodos de análisis de la información obtenida .....	96
<b>Tabla 12.</b>	Resumen del diseño metodológico .....	97
<b>Tabla 13.</b>	Resumen de los proyectos escogidos para la investigación .....	103
<b>Tabla 14.</b>	Elementos comunes y diferenciadores de los proyectos estudiados .....	104
<b>Tabla 15.</b>	Resumen del contenido y los apartados del site del proyecto <i>This is me!</i> .....	112
<b>Tabla 16.</b>	Resumen del sistema de evaluación del proyecto <i>This is me!</i> .....	117
<b>Tabla 17.</b>	Valoraciones del proyecto <i>This is me!</i> .....	119
<b>Tabla 18.</b>	Resumen de las principales actividades del proyecto <i>Vida i mort a l'antic Egipte</i> .....	125
<b>Tabla 19.</b>	Resumen del sistema de evaluación del proyecto <i>Vida i mort a l'antic Egipte</i> .....	129
<b>Tabla 20.</b>	Valoraciones del proyecto <i>Vida i mort a l'antic Egipte</i> .....	134
<b>Tabla 21.</b>	Resumen del contenido y las secciones del proyecto <i>Tim Burton</i> tal y como se presentan en el site de Google.....	138
<b>Tabla 22.</b>	Resumen del sistema de evaluación del proyecto <i>Tim Burton: words and images</i> .....	144
<b>Tabla 23.</b>	Valoraciones del proyecto <i>Tim Burton: words and images</i> ...	146
<b>Tabla 24.</b>	Roles y funciones en los grupos cooperativos del IES El Parc .....	151
<b>Tabla 25.</b>	Tipología de los grupos según su funcionamiento.....	185

<b>Tabla 26.</b>	Preferencias del alumnado sobre la composición de los agrupamientos .....	185
<b>Tabla 27.</b>	Habilidades del siglo XXI aprendidas según el alumnado .....	186
<b>Tabla 28.</b>	Tabla resumen del alumnado observado .....	192

# 1. INTRODUCCIÓN

“What we share in common makes us humans.  
How we differ makes us individuals”  
(Tomlinson, 2001)

Mi interés por estudiar y conocer la metodología de trabajo por proyectos se inició en el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria y Bachillerato de la especialidad de inglés que cursé en la Universidad Pompeu Fabra (UPF). En este máster aprendimos diferentes enfoques y cuestiones para mejorar la práctica docente y fomentar la motivación del alumnado. Las prácticas del máster las realicé en un instituto del área metropolitana de Barcelona que trabaja por proyectos en algunas asignaturas y en algunos momentos del curso. Este primer contacto con esta práctica educativa me decidió a seguir investigando sobre esta metodología y sus características. Además, en esas aulas, pude comprobar de primera mano mediante mis observaciones y conversaciones con el profesorado y alumnado, los cambios que se producían en el alumnado en relación a cómo eran percibidos por los demás y cómo se definían y se presentaban ellos mismos.

Por ello, decidí iniciar una investigación doctoral que indagase en tales cambios y en dicho contexto educativo. Mi directora de tesis, la Dra. Mireia Trenchs, me brindó la posibilidad de participar como ayudante de investigación en sesiones de recogida de información para el proyecto de investigación del grupo GREILI (Grup de Recerca en Espais Interculturals, Llengües i Identitats) de la UPF sobre actitudes lingüísticas y culturales de jóvenes de origen autóctono y extranjero en contextos de superdiversidad (Ref. FFI2014-52663-P). Realizamos una recogida de datos mediante grabaciones de aula y entrevistas en otro centro de educación secundaria. En esas sesiones de grabación, los alumnos de tercero y cuarto curso de la ESO trabajaron durante dos semanas en proyectos transversales en grupos. Tras la recogida de datos del proyecto pude confirmar esa percepción inicial sobre los cambios en las adscripciones del alumnado a una identidad lingüística y cultural y cómo esa identidad lingüística y cultural se manifestaba de forma compleja.

Al final de curso, una profesora de dicho centro me comunicó que, a partir del siguiente curso académico, el equipo directivo junto con un grupo de profesorado voluntario había decidido hacer un cambio en

su metodología docente e implementar en los cursos de primero y segundo de la ESO una metodología más innovadora e inclusiva: el trabajo por proyectos. Decidí no dejar escapar esa oportunidad y, aprovechando mi situación de espectadora privilegiada ya integrada en el centro, realicé una primera aproximación o prueba piloto para esta tesis doctoral. En ese periodo tuve la oportunidad de observar diferentes aulas, convivir con esos profesores voluntarios en su día a día y asistir a las largas reuniones de coordinación semanales que se realizaban fuera del horario escolar para preparar los proyectos.

Asimismo, asistí al inicio de curso con esta nueva metodología como observadora y llevé a cabo intercambios de experiencias muy enriquecedoras con alumnado y profesorado que me dieron la clave sobre diferentes aspectos que merecían ser foco de investigación. Otra vez, se confirmó que, precisamente, los profesores estaban observando cambios en los alumnos que trabajaban con esta metodología; y que esos cambios, como preveíamos, eran principalmente cambios en sus identidades sociales y académicas.

De entre las anécdotas que experimenté durante ese periodo de observación, explicaré algunas que me parecieron significativas como el caso de dos alumnos ambos de origen marroquí. Destaco el origen de los jóvenes porque a lo largo de mis observaciones escuché en diferentes ocasiones que los chicos marroquíes, que son un elevado porcentaje en ese centro, son disruptivos y carecen de motivación por aprender. A estos dos chicos también se les atribuían estas características de identidad académica. Uno de ellos había decidido seguir investigando sobre la materia que estaban trabajando en clase y elaboró una maqueta de un volcán en 3D siguiendo videos por internet. Tanto la profesora como el resto de alumnos se quedaron muy sorprendidos de su iniciativa y capacidad artística, que, hasta el momento, desconocían. El otro chico, según me comentó la profesora, a pesar de ser muy inteligente, molestaba continuamente a sus compañeros, contestaba al profesorado y no participaba en las actividades de clase. En este caso, el grupo de trabajo al que fue asignado consiguió hacerle trabajar cada vez que se distraía. Ese grupo estableció unas relaciones positivas de respeto y esfuerzo que se podían observar en las actitudes de todos los miembros. Dadas sus habilidades comunicativas, a este alumno se le asignó el rol de portavoz del grupo y fue el encargado de realizar la presentación pública del proyecto del grupo. Este caso fue también motivo de sorpresa para el profesorado y el resto de compañeros que esperaban

un resultado negativo. El alumno fue felicitado públicamente por la presentación y por su participación en el grupo. De esta manera, su imagen académica, autoestima y autoconcepto fueron reforzados.

Otro caso muy llamativo es el de una alumna que era considerada “buena estudiante” y a la que el profesorado había asignado el rol y funciones de coordinadora de grupo con la intención de que lo liderase. Sin embargo, a esta alumna se le enfrentaba directamente otro miembro del grupo que no la dejaba ejercer de coordinadora y que se posicionaba él mismo como líder. Todo el grupo había comenzado a recibir malas calificaciones y la alumna, preocupada, había acudido a la profesora. La profesora había decidido no intervenir directamente en un primer momento, sino ofrecerle a esta alumna recursos para reforzar sus habilidades comunicativas y de negociación.

Estas experiencias que he podido vivir en primera persona me despertaron un gran interés por estudiar la identidad académica y sus posibles cambios en un contexto educativo donde el alumnado participa activamente. En ese sentido, el trabajo por proyectos en el aula ofrece un contexto de estudio ideal para llevar a cabo esta investigación por las relaciones que se derivan de las interacciones grupales, los roles y posicionamientos asignados. Paralelamente, siguiendo estas ideas, decidí buscar estudios empíricos sobre estas cuestiones y encontré varias autoras cuyos trabajos me llevaron a profundizar en estas temáticas. Cabe mencionar aquí como ejemplo Jo Boaler (1998b; 2008) quien ha realizado una comparativa entre el rendimiento del alumnado que trabaja por proyectos y el alumnado que sigue una metodología tradicional e investigó cuestiones como la equidad en las relaciones grupales en el contexto del trabajo por proyectos. Otra investigadora que me sirvió de inspiración para definir mi temática de estudio doctoral fue Jennifer Langer-Osuna (2010; 2011; 2015) quien se ha centrado en la co-construcción de identidad del alumnado que trabaja en grupo en clases de matemáticas y ha estudiado aspectos como las diferencias en las percepciones sobre los roles y posicionamientos ocupados por miembros de los grupos. Estos trabajos me remitieron a dos autoras claves más, Elizabeth Cohen y Rosalía Lotan, que desde la década de los 90 estudian el trabajo grupal, las interacciones en aulas multiculturales y heterogéneas y las diferencias de estatus entre el alumnado (Cohen, 1984; 1990; 1994; Cohen y Lotan, 1995; 1997). De esta manera, fui profundizando y centrando esta investigación.

## 1.1 Objeto de estudio y relevancia

Esta investigación busca, por un lado, conocer en profundidad los roles, posicionamientos y relaciones académicas que adopta y establece el alumnado en las interacciones grupales en el contexto del trabajo por proyectos y, por otro, estudiar cómo se co-construyen y negocian las trayectorias de identidad académica en ese entorno de trabajo en las aulas de enseñanza secundaria.

Si bien esta práctica educativa se empezó a popularizar a principios del siglo XX en facultades de medicina de Canadá, cuenta con antecedentes en el s. XVI en las facultades de arquitectura de Europa. Existe una larga tradición en el ámbito escolar de actividades en grupo o por proyectos, pero es en este momento de renovación pedagógica que muchos centros de enseñanza en todo el mundo están introduciendo esta metodología. Este cambio viene motivado por una necesidad de conectar con el alumnado y de promover una enseñanza significativa que lo sitúe en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciéndole un contexto real para la aplicación de los conocimientos, fomentando su autonomía y responsabilidad en el proceso y ayudándole a desarrollar las habilidades transversales necesarias para su desarrollo personal.

Este momento de renovación pedagógica es especialmente importante en Cataluña que lleva varios años dedicando esfuerzos para implementar metodologías que fomenten la participación y motivación del alumnado. Muestra de ello es el programa Escola Nova 21 creado con la intención de promover una transición hacia un sistema educativo más innovador mediante un convenio entre el Centro UNESCO de Cataluña, la Fundación Jaume Bofill y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) al que se sumaron la Obra Social “la Caixa” y la Diputación de Barcelona, y que ha contado con el respaldo del *Departament d’Ensenyament* de Cataluña. Este programa con una duración de tres años, que ha acabado recientemente (de 2016 a 2019), busca ser “el catalizador para sentar las bases de una transformación integral y duradera en el tiempo”. La Escola Nova 21 ha aglutinado a diferentes centros de enseñanza de Cataluña, unos 480, que abogan por la necesidad de un cambio e innovación en el sistema educativo catalán actual. Según, el director de Escola Nova 21, Eduard Vallory: “tenemos una situación social que hace imposible que con los elementos que proporcionaba la escuela antigua ser una persona autónoma y vivir una vida plena”.

En esta misma línea el pedagogo Pere Pujolàs (2012) afirmó que “la única manera de atender juntos en la misma aula a alumnos diferentes es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativo, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actuales”. Así, el trabajo por proyectos se desarrolla en pequeños grupos o equipos de trabajo. Esta característica supone un contexto idóneo para estudiar las interacciones y las relaciones académicas entre los adolescentes. Además, es precisamente en esta etapa del desarrollo humano, la adolescencia, en la que empezamos a construir nuestra propia identidad en una búsqueda de propósito vital. Es un momento de cambios, contradicciones, cuestionamientos y conflicto interno en el que las opiniones del resto tienen una gran influencia. Tal y como afirma el psicólogo Erik Erikson, el adolescente empieza a preocuparse por lo que “parece ser ante los ojos de los demás”, en comparación con el sentimiento que tiene de sí mismo (Erikson, 1950: 228). Volviendo a citar a Erikson (1950), la identidad se construye a lo largo del desarrollo evolutivo por la influencia de las propias experiencias de éxito y fracaso, y la interacción con personas significativas del medio social. Los principales agentes sociales que influyen en el desarrollo y la consolidación de la identidad adolescente son la familia, las amistades y el profesorado con el que interactúan.

Por su parte, Stanton Wortham (2006), desde el estudio de la antropología lingüística y la etnografía educativa, ha observado que, a lo largo del curso escolar, el alumnado se posiciona asimismo o es posicionado e identificado por los demás con identidades académicas que en ocasiones con el paso del tiempo se solidifican o en ocasiones varían según el individuo y el uso que hace de su propia autonomía.

## **1.2 Organización de la tesis**

La presente tesis doctoral se divide en cinco capítulos. En el primero, este mismo: la introducción, podemos encontrar una presentación de la temática de estudio.

En el segundo capítulo, presentamos una revisión de los estudios empíricos que han sido desarrollados en relación con el trabajo por proyectos y la identidad académica además de los principales enfoques teóricos —como son el socioconstructivismo, la teoría del posicionamiento o las comunidades de práctica— que nos servirán como marco conceptual. Estableceremos la definición del aprendizaje

basado en proyectos y de sus variantes, características, origen, organización en el aula (roles de trabajo y composición de los grupos) y las habilidades del ámbito cognitivo, comunicativo y sociales que se trabajan. Asimismo, expondremos las particularidades de la identidad, sus definiciones, los principios que la rigen (Bucholtz y Hall, 2005) y las corrientes en las que se apoya (Davies y Harré, 1990; Wenger-Trayner, 2015).

A partir de esta revisión que nos ha permitido detectar qué aspectos del trabajo por proyectos deben ser aún investigados, dedicamos un apartado en ese mismo capítulo a las preguntas de investigación y los objetivos que pretendemos alcanzar. Dado que nuestra investigación tiene lugar en el ámbito educativo, nos centraremos en la identidad académica y la trayectoria académica del alumnado.

En el tercer capítulo, desarrollamos la metodología que hemos utilizado para recoger los datos durante la fase de trabajo de campo y para su posterior análisis. Como veremos esta investigación contempla un diseño cualitativo basado en una etnografía educativa, siguiendo a Wortham (2006), para ofrecer descripciones holísticas y detalladas de la realidad que observamos en un centro de enseñanza secundaria. En concreto, realizamos un seguimiento de varios grupos de alumnos del primer curso de enseñanza secundaria que trabajan por proyectos a lo largo de un curso académico. Para ello, utilizamos diferentes instrumentos de recogida de datos como la observación, documentación del centro, material del proyecto, entrevistas y grabaciones de aula.

En el cuarto capítulo, exponemos los resultados de este estudio siguiendo el orden de las preguntas que guían esta investigación. Iniciamos el capítulo con una explicación de las características generales de los tres proyectos de estudio y continuamos con información detallada de cada uno de ellos para presentar el contexto concreto en el que obtenemos los datos. El segundo apartado, nos acerca a la experiencia del alumnado con el trabajo por proyectos, centrándonos en los roles de trabajo que utilizan, las relaciones académicas que establece el alumnado dentro de los grupos y una visión panorámica sobre la construcción de las identidades académicas. Acabamos con los casos de estudio de cinco alumnos y alumnas en los que nos hemos centrado por ser representativos del aula en la que hemos realizado nuestro trabajo de campo. Como

explicaremos, esos casos están ordenados según la tipología de trayectoria académica que observamos.

Finalmente, el último capítulo recoge las conclusiones y recomendaciones de las principales ideas exploradas en este estudio. Igual que el capítulo anterior, éste ha sido organizado siguiendo las tres preguntas de investigación que han guiado esta tesis doctoral. Para ello, hemos contrastado los estudios teóricos revisados sobre los roles, las relaciones académicas grupales y la construcción de la identidad académica con lo que datos que recogimos sobre lo que ocurrió en la práctica en el aula de estudio. Las recomendaciones están organizadas teniendo en cuenta a aquellos centros que quieran implementar esta metodología por primera vez (organizativas de centro) y siguiendo la lógica de los docentes: qué hay que hacer antes (diseño), durante (implementación) y después (evaluación y reflexión) de los proyectos. Concluimos el capítulo con posibles futuras líneas de investigación que sería necesario explorar, así como con una conclusión final sobre los resultados del estudio y su utilidad en la realidad cambiante e imprevisible en la que nos hallamos.



## 2. MARCO TEÓRICO Y ESTUDIOS EMPÍRICOS

Los dos temas principales en los que se centra esta investigación son, por un lado, el trabajo por proyectos en las aulas de secundaria, y, por otro, las identidades académicas que co-construye el alumnado en las interacciones derivadas del trabajo en pequeños grupos a lo largo de un curso académico. Así, en este capítulo presentamos el marco teórico en el que nos hemos basado en esta investigación y los estudios empíricos que han sido desarrollados en relación con nuestra temática de estudio. Siguiendo esta línea, encontramos también las preguntas de investigación que nos han guiado a lo largo de esta tesis doctoral y los objetivos que pretendemos alcanzar.

Iniciaremos este capítulo con la definición de Susan Stainback (2001) sobre la educación inclusiva ya que ese es el enfoque esencial del trabajo por proyectos. Stainback considera la educación inclusiva como el proceso por el cual se ofrece a todos los alumnos y alumnas, sin distinción de su capacidad, procedencia o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y de aprender de y con sus compañeros y compañeras, dentro del aula (cit. en Pujolàs, 2009). Tal y como se recoge en la Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994) sobre necesidades educativas especiales, las escuelas ordinarias inclusivas que implementan una práctica docente centrada en los alumnos basada en la cooperación, tanto entre el profesorado como el alumnado, son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos.

Siguiendo esta línea, Pujolàs (2009) recoge la necesidad de seguir estrategias para la atención a la diversidad dentro del aula que permitan a todos los alumnos y alumnas participar en las mismas actividades:

1. *La personalización de la enseñanza.* Se trata de adecuar o ajustar lo que se enseña y cómo se enseña a los diferentes estilos de aprendizaje y a las diferentes características del alumnado. Partimos de la base de que el alumnado no es un grupo homogéneo, sino que todos, en tanto que individuos, somos diferentes y tenemos motivaciones, capacidades o ritmos de aprendizaje distintos. Un ejemplo de enseñanza personalizada sería la “Programación Multinivel”, que consiste en la utilización de múltiples formas de comunicar los conocimientos y presentar las actividades para que todos los alumnos puedan realizarlas en el estilo y nivel que prefieran.

2. *La autonomía del alumnado.* Estrategia de autorregulación por parte del alumnado de su propio proceso de aprendizaje. Esto permite que el profesorado dedique más tiempo al alumnado que requiera más atención.

3. *La estructuración cooperativa del aprendizaje.* Con esta estrategia la clase se divide en pequeños grupos de trabajo cooperativos en los que el alumnado trabaja conjuntamente para el desarrollo de las actividades. Así, aprende de sus propios compañeros y compañeras de grupo y no exclusivamente de los docentes.

Estas tres estrategias pueden implementarse de manera independiente unas de otras. Sin embargo, desde un punto de vista holístico lo ideal sería la inclusión de las estrategias de la personalización de la enseñanza y la autonomía del alumnado dentro del aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo ofrece grandes beneficios al potenciar la interacción, integración y el aprendizaje, tanto de los contenidos académicos como de los valores, actitudes y habilidades sociales de todo el alumnado. Promueve la autonomía y participación activa del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Cohen (1990) presentó el aprendizaje cooperativo en su modelo denominado *complex instruction*. La instrucción compleja tiene lugar cuando varios grupos de alumnos y alumnas trabajan simultáneamente con material diverso que tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. Cohen (1984) considera que las interacciones entre el alumnado en grupos heterogéneos son un elemento clave para mejorar el aprendizaje de todos los miembros del grupo.

## **2.1. Estructuras cooperativas de aprendizaje para atender la diversidad**

Por estructuras de aprendizaje entendemos el conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad de aprendizaje y que tienen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación (Pujolàs, 2009; 2012). Así, existen tres diferentes tipos de estructuración de las actividades de aprendizaje: individualista, competitiva y cooperativa. Tradicionalmente se ha implementado una *estructura individualista* en las aulas: el alumnado trabaja de forma individual y aislada del resto. El profesorado es el encargado de la explicación y de resolver las dudas o

las dificultades en la realización de los ejercicios. El objetivo es que cada alumno o alumna consiga aprender lo que se le enseña independientemente de lo que aprendan los demás. Otra forma de estructuración de la actividad tradicional es la *estructura competitiva*, en ella el alumnado no sólo trabaja de forma individual, sino que además rivaliza entre sí para ser el primero o la primera en acabar y para saber más que los demás. Pero, para que unos aprendan más que otros hay algunos que parecen estar aprendiendo menos. Más recientemente, se está promoviendo, una *estructura cooperativa* de las actividades. Esta estructura tiene lugar cuando el alumnado se distribuye o es distribuido en pequeños grupos de trabajo en los que el objetivo es que aprendan de manera conjunta. El principal recurso de aprendizaje son los propios alumnos y alumnas (Cohen, 1990).

En este apartado nos centraremos en las estructuras cooperativas, ya que son las que nos ocupan en esta investigación. Hemos escogido las estructuras cooperativas porque tal y como se recoge en diferentes investigaciones como las de Johnson, Johnson y Holubec (1999); Kagan (1999) o Pujolàs (2009; 2012) las estructuras cooperativas dan lugar a resultados como:

1. Mayor esfuerzo del alumnado por lograr un buen desempeño académico: se produce un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todo el alumnado (independientemente de su nivel de partida), aumenta la posibilidad de retención de conocimientos a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.
2. Relaciones más positivas entre el alumnado: incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión.
3. Mayor salud mental: ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y los conflictos.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) proponen como principios básicos para que se produzca aprendizaje cooperativo: la interdependencia positiva, la interacción estimuladora, la responsabilidad individual y grupal, las técnicas interpersonales de

equipo y la autoevaluación grupal. Por su parte, Kagan (1999), aunque coincide en dos de los elementos básicos, ofrece un modelo en el que propone cuatro principios básicos: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la participación igualitaria y la interacción simultánea.

Veremos ahora en mayor profundidad el principio de participación igualitaria y de interacción simultánea que presenta este último autor y que difiere de los otros autores. Según Kagan (1999), es necesario estructurar la participación dentro de los grupos de trabajo para conseguir una participación equitativa, ya que, si se deja que el alumnado participe de forma espontánea, podemos encontrar con alumnado que no participe o que no tenga las mismas oportunidades de intervenir en el grupo u otro que monopolice las conversaciones. En su modelo, Kagan, también define la interacción simultánea como el porcentaje de miembros de un equipo comprometidos en su aprendizaje que interactúan simultáneamente. Por ello, propone que el número de componentes sea par, ya que en equipos de tres o cinco siempre habrá alguno que en un momento dado no interactúe con los demás.

Siguiendo estos principios y las propuestas de Johnson, Johnson y Holubec (1999), Pujolàs (2009) define el aprendizaje cooperativo como “el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.”

## 2.2. El trabajo por proyectos para fomentar el aprendizaje cooperativo

Siguiendo las ideas expuestas en el apartado anterior, las técnicas cooperativas son estructuras cooperativas de carácter complejo en las que se realizan diferentes actividades en un tiempo más prolongado. Esas técnicas, tal y como Pujolàs (2009; 2012) indica, son, por ejemplo, (a) el *jigsaw o rompecabezas*, en el que la información está distribuida en distintas partes, cada grupo cuenta con una parte de la información y es responsable de conocerla y transmitirla a los demás; para completar el rompecabezas necesitan conocer la información de los otros grupos; (b) *la técnica equipos-juego-torneo o team-games-tournament (TGT)*, en la que los grupos compiten entre ellos y (c) *los grupos de investigación o trabajo por proyectos*, en las que los miembros del grupo cooperan para resolver una pregunta o un problema común.

Para el desarrollo de esta investigación nos hemos centrado en el trabajo por proyectos como técnica cooperativa que nos permite, desde el punto de vista del profesorado, atender la heterogeneidad en el aula y, desde el punto de vista del alumnado, interactuar con los demás y construir la identidad adolescente.

### a) El trabajo por proyectos y sus definiciones

Antes de comenzar a estudiar en profundidad el trabajo por proyectos estableceremos la definición y la terminología que vamos a utilizar en esta investigación ya que la falta de un modelo o una teoría universalmente aceptada sobre el trabajo por proyectos ha dado lugar a una gran variedad de actividades bajo el paraguas de trabajo por proyectos (Tretten y Zachariou, 1995). Esa falta de acuerdo en la conceptualización proporciona algunos beneficios en tanto que es un concepto dinámico y flexible que permite variaciones, pero dificulta el establecimiento de generalizaciones sobre cuestiones como su evaluación y efectividad para los investigadores a la vez que dificulta su fidelidad de implementación para el profesorado.

Tal y como menciona Thomas (2000) en su extensa revisión de estudios sobre el trabajo por proyectos y como confirma en su revisión de los diecisiete años posteriores Condliffe (2017), existen similitudes entre modelos de trabajo por proyectos y modelos con otras etiquetas como *intentional learning* (Scardamalia y Bereiter, 1991), *design experiments* (Brown, 1992), *problem-based learning* (Gallagher,

Stepien y Rosenthal, 1992), *inquiry-based learning* (Dewey, 1938; Schwab, 1960) y *case-based learning* (Kilpatrick, 1918; Wassermann, 1994).

Asimismo, para añadir más confusión a la cuestión, encontramos que, en la traducción al castellano de este método de instrucción, existe la misma difusión terminológica. Observamos, así, en numerosas ocasiones el uso de *aprendizaje basado en proyectos* como sinónimo de *trabajo por proyectos*, al mismo tiempo que encontramos en otros artículos el *aprendizaje basado en problemas* o *trabajo por proyectos* indistintamente. Ambos conceptos se corresponden con las siglas ABP o PBL en inglés, por lo que siguen siendo confusas y no sirven como elemento diferenciador. Algunos investigadores utilizan PjBL (*Project Based Learning*) para diferenciarlo como Tamim y Grant (2013) en su estudio sobre las definiciones que el profesorado proporciona del trabajo por proyectos.

No obstante, con la intención de clarificar las diferentes concepciones alrededor del trabajo por proyectos, a continuación, mostraremos una tabla (Tabla 1) en la que sintetizamos las características y elementos de los principales métodos relacionados con el trabajo por proyectos. Utilizaremos la terminología en inglés por ser la más habitual en la literatura. Para la concepción de esta tabla nos hemos centrado en la clasificación establecida por autores como Savery (2006), Sutinen (2013) y Condliffe (2017).

Tabla 1. Diferencias entre el aprendizaje basado en proyectos y conceptos similares

	<i>Project-based learning</i>	<i>Case-based learning</i>	<i>Problem-based learning</i>	<i>Inquiry-based learning</i>
<i>Antecedente</i>	Project Method, Kilpatrick (1918)	Project Method, Kilpatrick (1918)	Aprendizaje experimental, Dewey (1918)	Aprendizaje experimental, Dewey (1918)
<i>Objetivos</i>	Conseguir un objetivo común o producto final siguiendo unos pasos	Relacionar los elementos comunes de un caso concreto para que sirva como ejemplo en casos similares.	Conseguir una solución mediante una investigación para solucionar problemas del mundo real.	Llevar a cabo una investigación iniciada con una pregunta de investigación a la que el alumnado busca una solución.
<i>Resultado final</i>	Creación de un producto final	Conocer los elementos que provocan el caso	Encontrar soluciones al problema; puede haber varias	Encontrar una solución
<i>Rol profesorado</i>	Guía que acompañan al alumnado en el proceso y proporciona valoraciones para que el grupo consiga el producto final	Guía al alumnado en el proceso. Suele tener lugar una vez llevada a cabo la instrucción como ejercicio práctico.	Tutor que apoya el proceso de aprendizaje, pero no proporciona información sobre las soluciones	Tutor que promueve las <i>high order skills</i> , a la vez que proporciona información al alumnado sobre sus soluciones.

Fuente: Elaboración propia

Antes de continuar con las diferenciaciones de cada enfoque es importante que recalquemos que todos estos métodos de instrucción cuentan con elementos comunes: sitúan al alumno como centro del proceso de aprendizaje, se basan en la experimentación, requieren colaboración entre el alumnado, suponen un cambio de rol en la posición del profesorado en el proceso de enseñanza y promueven la adquisición de habilidades del XXI como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la creatividad o la cooperación. Además, los orígenes de estos métodos cuentan con muchas vinculaciones, el trabajo por proyectos y el aprendizaje por preguntas se basan en las investigaciones de John Dewey a principios del siglo XX y su fomento del aprendizaje experimental. Por su parte, el aprendizaje basado en casos y el trabajo por problemas se basan en el *Project Method* del discípulo de Dewey, William Kilpatrick. En el apartado 2.2.c. *El trabajo por proyectos y su origen* desarrollaremos en mayor profundidad estas cuestiones.

Veamos ahora uno a uno los cuatro métodos, dejando para el final el trabajo por proyectos por ser el centro de esta investigación y el que desarrollaremos más extensamente en los apartados posteriores. El *trabajo basado en casos* se suele utilizar como ejercicio práctico o como actividad para valorar el aprendizaje del alumnado una vez estudiados los contenidos necesarios. A través de un caso el alumnado aprende a relacionar los elementos importantes que lo conforman para que en caso de encontrarse en esa situación puedan ser capaces de solucionarlo. Esta forma de trabajar promueve un aprendizaje activo en el que el alumnado utiliza las habilidades de pensamiento de orden superior (taxonomía de Bloom) como el análisis y la síntesis de información y otras habilidades del siglo XXI como el pensamiento crítico en la valoración de la información (ver más en el apartado 2.2.e) *El trabajo por proyectos y las habilidades del s.XXI*).

La gran diferencia del *aprendizaje basado en preguntas* con el resto de enfoques es que, como su propio nombre indica, utiliza una o varias preguntas como punto de partida de la investigación que desarrollará el alumnado para encontrar una solución o respuesta. Esta metodología sigue las pautas de John Dewey quien consideraba que la educación comienza con la curiosidad del propio aprendiz. Por lo tanto, las preguntas surgen del interés del alumnado y en ocasiones cada grupo investiga cuestiones diferentes. Esta forma de trabajar se utiliza con frecuencia en las materias de ciencias. El profesorado es tanto un guía que acompaña al alumnado en su investigación

promoviendo las habilidades de pensamiento de orden superior como una fuente de conocimiento, ya que proporciona información al alumnado sobre los aspectos que no comprenda.

El *trabajo por problemas* toma elementos del aprendizaje por preguntas y del trabajo basado en casos, ya que parte de un problema que el alumnado tiene que resolver. Ese problema puede estar estructurado tanto en forma de pregunta como en forma de caso. Asimismo, no tiene por qué existir una única solución correcta, sino que puede contar con múltiples soluciones diferentes dependiendo de cómo progrese la investigación y de lo que decida el grupo. Por lo tanto, el alumnado tiene libertad para establecer tanto sus objetivos como sus resultados. El profesorado apoya al alumnado en sus investigaciones y conclusiones, pero no se posiciona como experto en la materia ni proporciona información relacionada con el problema.

Por último, veamos el *trabajo por proyectos*. Se trata de un aprendizaje organizado en torno a una serie de actividades o pasos para conseguir un objetivo común. Es decir, el alumnado cuenta con pautas en el proceso de realización de un producto final grupal que presentará al resto de la clase o ante una audiencia. El profesorado es tanto un guía en el proyecto como un instructor que proporciona sus valoraciones para que el grupo obtenga un producto final adecuado a las demandas del proyecto. Este enfoque no necesariamente tiene que partir de una pregunta o un problema a desarrollar. La principal crítica que hacen algunos investigadores tanto del trabajo por proyectos como del trabajo por casos es que el rol del alumnado se ve limitado en cuanto a los objetivos y los resultados, ya que al final se esperan unos resultados concretos definidos por el profesorado (Savery, 2006).

A pesar de estas definiciones oficiales sobre el aprendizaje por proyectos y sus variantes desarrolladas extensamente por investigadores y estudiosos de la temática en el transcurso del tiempo, en la práctica, el profesorado entiende y aplica los proyectos en sus aulas o contextos siguiendo los elementos que considera necesarios para mejorar el proceso de aprendizaje de su alumnado y aumentar su motivación. Es decir, esas definiciones establecidas, se vuelven borrosas en la práctica y no siempre son seguidas con fidelidad. En este sentido, un estudio de Tamim y Grant (2013) arroja luz sobre esta disonancia entre la teoría y la práctica. Los autores llevaron a cabo un estudio de caso múltiple en el que analizaron de qué manera implementaron el trabajo por proyectos seis profesores en seis centros

diferentes. En las conclusiones de su análisis establecieron que el trabajo por proyectos fue utilizado de cuatro formas diferentes. La primera manera fue como refuerzo o apoyo al contenido ya estudiado a lo largo de la unidad. En segundo lugar, destacaron que los docentes lo utilizaron como una extensión del conocimiento ya adquirido por el alumnado. De esta manera profundizaron en la temática utilizando las habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico. En ese caso el ABP se convirtió en una actividad final de las unidades estudiadas. En tercer lugar, el profesorado que utilizó el ABP como actividad para iniciar las unidades de aprendizaje mediante una pregunta de investigación, que el alumnado tenía que resolver en grupos para conseguir un objetivo final o producto final. Como vemos, en este caso se entremezclan elementos del trabajo por proyecto y del trabajo por problemas. Finalmente, el cuarto aspecto observado fue el del profesorado que se adaptó al ritmo y las necesidades del alumnado para establecer los proyectos de manera flexible en el momento en el que transcurrían.

En otro estudio, Rogers, M; Cross, D., Sommerfeld-Gresalfi, M.; Trauth-Nare, A. & Buck, G. (2010), siguieron a lo largo de un curso académico el trabajo de tres profesores del ámbito científico matemático implementando por primera vez un aprendizaje basado en proyectos. Estos autores concluyeron que la perspectiva de cada profesor sobre esta metodología varió el grado de fidelidad con los principios del trabajo por proyectos que acabaron implementando. Principalmente se centraron en los diferentes roles adoptados por el profesorado. En primer lugar, el profesor que centró su preocupación en el contenido optó por un rol de supervisor en el que controlaba el progreso y comportamiento del alumnado de manera constante. En segundo lugar, el profesor centrado en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI se convirtió en un facilitador del proyecto que no intervino en el contenido. Y, finalmente, el profesor que combinó ambas preocupaciones, es decir, el contenido y el desarrollo de habilidades no sólo fue un facilitador, sino que además proporcionó guía al alumnado para que obtuviera la información necesaria para completar el producto final.

Como decíamos al inicio, la falta de un consenso sobre los principios del trabajo por proyecto dificulta establecer hasta qué punto el profesorado está siguiendo con fidelidad las pautas del enfoque de trabajo por proyectos. Asimismo, se abre la puerta a incógnitas relacionadas con las características de los proyectos como, por

ejemplo: ¿cuánto debe durar un proyecto?, ¿de qué manera se deben asignar los roles en los grupos de trabajo?, ¿cómo debería evaluar el aprendizaje el profesorado? o ¿qué método de instrucción es más aconsejable utilizar? Por ello, en un esfuerzo por unificar esos principios que definan el trabajo por proyectos Thomas (2000), en su revisión de la literatura sobre ABP, estableció sus principales componentes. La falta de consenso en los principios lo encontramos también en la posterior revisión de la literatura sobre el tema realizada por Condliffe (2017) en la que resume los criterios establecidos sobre el trabajo por proyectos y sus variantes diferentes autores como Darling-Hammond, Barron, Pearson, Schoenfeld, Stage, Zimmerman, Tilson & Cervetti (2008), Ravitz (2010) Krajcik & Shin (2014) y Larmer & Mergendoller (2015a), para profundizar en cada uno se puede consultar la publicación de Condliffe (2017). Para el propósito de esta investigación nos centraremos en los criterios o elementos establecidos por Thomas (2000) y Condliffe (2017) por ser ambos una síntesis de las propuestas de diferentes autores.

## b) El trabajo por proyectos y sus características

Como acabamos de mencionar en el apartado anterior, la falta de una teoría sólida sobre el trabajo por proyectos dificulta el consenso sobre los elementos o características en las que se basa para distinguirlo de los demás enfoques que son parecidos o *close cousins* como señala Condliffe (2017). Thomas (2000), a partir de su revisión de la literatura sobre el trabajo por proyectos, fue uno de los primeros en sugerir unas características que lo hacen diferente de otras formas de trabajo en pequeño grupo. Algunos autores mencionan como diferencias la autenticidad, el constructivismo y la importancia de aprender nuevas habilidades (Diehl et al., 1999; cit. en Thomas, 2000). En esta investigación seguiremos los cinco criterios que, según Thomas (2000), definen el trabajo por proyectos: centralidad, preguntas guía, investigación constructiva, autonomía y realismo. Y los completaremos con los componentes o criterios de varios autores posteriores que continuaron con investigaciones en este campo.

1. *Los proyectos se sitúan en el centro del currículo (centralidad)*. Siguiendo este criterio el proyecto es la principal estrategia docente de instrucción. El alumnado conoce y aprende los principales conceptos del ámbito de trabajo a través de los proyectos por lo que no son utilizados como actividades de repaso o

actividades prácticas finales para aplicar el conocimiento aprendido como ocurre con otros enfoques.

2. *Los proyectos están basados en una pregunta, una temática o en un problema del mundo real* que guía al alumnado a través de los conceptos y principios de una disciplina. Pueden ser contruidos alrededor de una unidad temática o de la interpartado de diferentes materias. Los alumnos y alumnas, en grupo, trabajan de manera cooperativa para resolver una pregunta o un problema y crear un producto final. De esta manera, son ellos mismos los que construyen el conocimiento con la ayuda del profesorado que se convierte en un facilitador o guía que ofrece valoraciones e información al alumnado para ayudarlo en su investigación. Las preguntas o el problema que se busca resolver, así como las actividades o el producto, deben ser organizados alrededor de un reto intelectual (Blumenfeld et al., 1991; cit. en Thomas, 2000), adecuados al nivel del alumnado. Asimismo, Condliffe (2017) estableció que esas preguntas debían ser: factibles, con sentido, contextualizadas, éticas y que merezcan ser contestadas. De esta manera, se busca motivar a los alumnos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. *Investigaciones cooperativas con un producto final.* Los proyectos son investigaciones a pequeña escala. Este criterio implica características propias de las investigaciones como la reflexión, la búsqueda de información y la solución de un problema. Es decir, implican el trabajo de lo que Bloom denominó en su taxonomía como las *high order skills* o habilidades de pensamiento de orden superior. Las actividades centrales del proyecto deben suponer la transformación y la construcción de conocimiento y habilidades nuevos (Bereiter y Scardamalia, 1999; cit. en Thomas, 2000). Según estos autores, si esas actividades tienen una solución que no supone un reto, son demasiado fácil o pueden ser llevadas a cabo sin buscar nuevos conocimientos, es decir, utilizando sólo los conocimientos ya aprendidos, no podemos definirlos como trabajo por proyectos. Para ello, es necesario que el alumnado cuente con suficientes fuentes de información, modelos de trabajo o material de *scaffolding* que ofrezca el profesorado. Un recurso esencial para el desarrollo del proyecto es el tiempo. El alumnado debe contar con suficiente tiempo para poder

desarrollar la investigación (Darling-Hammond et al. 2008), poder completar las actividades, poder reflexionar sobre las valoraciones o el *feedback* que reciben y hacer las modificaciones pertinentes antes de la entrega del producto final o las conclusiones finales.

4. *Autonomía del alumnado.* La metodología de trabajo por proyectos otorga una mayor autonomía al alumnado, adaptada a la etapa educativa, y mayor responsabilidad sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En muchas ocasiones pueden escoger su temática de interés o la manera de solucionar la pregunta de investigación. En ese sentido, Larmer y Mergendoller (2015a), sugirieron como elemento básico la elección del alumnado en cuanto al producto final que deben crear, la organización del trabajo y el modo de emplear el tiempo de clase.
5. *Realidad y autenticidad.* A diferencia de lo que ocurre con los métodos de enseñanza tradicionales en los que la realidad desarrollada en el ámbito escolar es totalmente diferente a la vida fuera del aula, la metodología de trabajo por proyectos busca incorporar aspectos de la vida real a los proyectos en cuanto a la temática, las tareas a desarrollar, los roles del alumnado, el contexto de trabajo o los criterios de evaluación de los productos desarrollados. Se trata por tanto de proyectos en los que las soluciones a las preguntas o los problemas son auténticas y podrían ser aplicadas. Asimismo, sería ideal conseguir que la exposición final de los productos fuera realizada más allá del aula; es decir, exposiciones a un público externo que, dependiendo del caso, podría estar constituido por alumnado de otros cursos, profesorado, familias, equipo directivo o representantes de asociaciones o instituciones locales (Larmer y Mergendoller, 2015a; Darling –Hammond et al, 2008; Krajcik y Shin 2014).
6. *Reflexión y valoraciones.* Uno de los elementos esenciales que hemos considerado importante añadir --que no es mencionado por Thomas (2000), pero sí es destacado por varios autores posteriores como Grant (2002) o Larmer y Mergendoller (2015a) -- es la necesidad de incluir un proceso de reflexión y valoración tanto del trabajo que están realizando como sobre el cómo están aprendiendo: es decir, trabajar la metacognición.

En su propuesta, Darling-Hammond et al. (2008) introducen el concepto de ciclos de trabajo a lo largo del desarrollo del proyecto. En esos ciclos de trabajo, el alumnado debe de, además trabajar, contar con *feedback* habitual por parte del profesorado y tiempo para revisar su trabajo. En ese sentido, las valoraciones tanto del profesorado (evaluación formativa) como de los propios compañeros, es decir, evaluación entre pares (evaluación formadora) es muy útil en el proceso de reflexión y aprendizaje.

En definitiva, la metodología de trabajo por proyectos es una práctica que sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje ofreciéndole un contexto real para aplicar los conocimientos, fomentando su autonomía y responsabilidad en el proceso y ayudándole a desarrollar habilidades transversales necesarias para su desarrollo personal. Asimismo, esta metodología es efectiva para adaptar la enseñanza a los diferentes estilos de aprendizaje, necesidades y a las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). No obstante, esta práctica docente supone también retos tanto para el profesorado como para el alumnado como, por ejemplo, la gestión del aula y del tiempo, la evaluación, la colaboración efectiva entre los miembros de los grupos, la búsqueda de preguntas o problemas que interesen al alumnado, la resolución de conflictos dentro del grupo de trabajo o la coordinación entre profesores.

En el siguiente apartado continuaremos estudiando los orígenes y antecedentes del aprendizaje basado en proyectos o ABP para conocer en mayor profundidad sus características.

### c) El trabajo por proyectos y sus orígenes

La metodología de aprendizaje basado en proyectos es una práctica educativa que se empezó a implementar en el siglo XVI en las facultades de arquitectura en Europa, en concreto en Italia. Fue a principios del siglo XX que esta metodología tomó fuerza y se utilizó en facultades de medicina en Canadá con la intención de ofrecer una enseñanza más auténtica en la que el alumnado tenía que diagnosticar y buscar soluciones en grupo para casos reales de pacientes (Thomas, 2000).

Knoll (2014), en su libro *Project Method*, estableció la cronología del trabajo por proyectos desde el siglo XVI. Su propuesta nos ayuda a situarnos en el tiempo y conocer la evolución de este enfoque:

- 1590-1765: Inicio del trabajo por proyectos en universidades de arquitectura en Europa.
- 1765-1880: Popularización del método por proyectos y establecimiento en Norteamérica.
- 1880-1915: Implementación en las escuelas técnicas y centros públicos.
- 1915-1965: Revisión y redefinición de la metodología de trabajo por proyectos. Importación a Europa de esa redefinición.
- 1965-actual.: Redescubrimiento de esta metodología y tercera ola de su difusión.

En este apartado, nos vamos a centrar en la etapa que va desde 1915 hasta la actualidad para establecer los antecedentes y orígenes del aprendizaje basado en proyectos. Como hemos mencionado de 1915 a 1965 se produjo en una revisión y redefinición de los principios de esta metodología en Norteamérica y se produjo el regreso a Europa con algunas modificaciones. El origen del trabajo por proyectos se fundamenta en el enfoque pedagógico de William Head Kilpatrick quien introdujo el *Project Method* en 1918. No obstante, los principios pedagógicos de este método no se pueden entender sin la filosofía experimental de John Dewey. Ambos fueron amigos y profesores en la Universidad de Columbia en Nueva York.

En un intento de dar a conocer las ideas de Dewey de una manera más práctica para los investigadores interesados en la filosofía de la educación y para llegar al profesorado, Kilpatrick estableció el *Project Method*. La relación entre las ideas de ambos investigadores es bastante estrecha, aunque como señaló Sutinen (2013), existen algunas diferencias en sus métodos que dan lugar a diferentes enfoques. De hecho, como señalamos en el apartado 2.2.a *El trabajo por proyecto y sus definiciones*, el aprendizaje basado en proyectos se centra en la filosofía de Kilpatrick y por su parte, el aprendizaje basado en problemas utiliza como base la propuesta de aprendizaje experimental de Dewey.

Veamos ahora en mayor detalle las semejanzas y diferencias de ambos enfoques que nos ayudarán a seguir profundizando en la distinción entre ellos. Ambos métodos parten del mismo punto: la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje siendo él mismo el que fija los objetivos de los proyectos. John Dewey establece como criterios esenciales del aprendizaje experimental: el crecimiento o desarrollo (*growth*), la emergencia de hábitos de trabajo, la experiencia y la creatividad. El hecho de que una persona invente y desarrolle cosas nuevas significa crecimiento. Relaciona la emergencia de hábitos de trabajo con la plasticidad y por plasticidad entiende la habilidad del ser humano de aprender a través de la experiencia teniendo en cuenta experiencias previas y cambiando el modo de actuar de uno mismo. En su opinión, el ser humano se desarrolla en situaciones en las que la plasticidad hace posible diferentes maneras en las que las actuaciones emejan, cambien o se desarrollen. En su teoría, la experimentación tiene un componente activo y otro pasivo. La experiencia emerge en una situación en la que el individuo funciona activamente en relación con un objeto del ambiente. El elemento pasivo contiene valoraciones de las consecuencias de la experiencia que el individuo observa. Una cosa aprendida con la experiencia tiene significado para el individuo. El individuo crece o se desarrolla cuando experimenta una cosa y cambia su manera de actuar como resultado de aquello que ha experimentado. Desde el punto de vista del individuo el producto o resultado que emerge de la experiencia tiene significado.

Para Dewey, el proceso de aprendizaje basado en problemas se basa en seis etapas. En primer lugar, el alumnado observa el problema. En segundo lugar, identifica y define el problema en la actividad. En tercer lugar, intenta solucionar el problema considerando las posibles soluciones. En cuarto lugar, comprueba su hipótesis basándose en sus conclusiones mediante un test o experimento. En quinto lugar, el alumnado crea algo nuevo basándose en la experiencia. Y finalmente, se produce el descubrimiento o la creación de nuevo significado. Este conocimiento no lo conocía anteriormente, el alumnado crea algo nuevo basándose en su propia experiencia. El profesorado en este caso debe proporcionar guía involucrando de manera activa al alumnado en el proyecto y estructurar un problema que el alumnado pueda resolver personalmente basándose en su experiencia.

Por su parte, Kilpatrick consideró en su propuesta de *Project Method* que las actividades del proyecto son significativas y el alumnado debe conocer de antemano el objetivo del proyecto que establece el

profesorado. Para ello, el alumnado debe tener motivación para conseguir el objetivo del proyecto planificando sus propias actividades. Además, el *Project Method* tiene un carácter de interacción social en la que el alumnado trabaja en grupo de manera cooperativa en una actividad práctica, a la vez que realizan observaciones y comentarios de los proyectos de los demás. Los principios que rigen el trabajo por proyectos son, para Kilpatrick (1918), los ideales para desarrollar ciudadanos democráticos. Para este autor un ciudadano democrático es una persona determinada, activa y moralmente responsable de sus acciones, capaz de planificar y llevar a cabo tanto proyectos individuales como colectivos que tienen como objetivo mejorar la vida.

El método de proyectos estableció que el aprendizaje es circular y está dividido en cinco fases. Antes de iniciar el proyecto el alumnado debe conocer el objetivo del proyecto. La primera fase es el establecimiento de los objetivos de los grupos (*purposing*). La segunda fase se centra en la planificación que hace el grupo de las actividades que van a llevar a cabo (*planning*). En tercer lugar, se realiza la ejecución de las acciones prácticas para conseguir las metas (*executing*). En cuarto lugar, el grupo valora y evalúa los resultados obtenidos en su ejecución (*judging*). Si el alumnado obtiene satisfacción en su evaluación entonces se produce la quinta fase o fase de aprendizaje (*learning*). Para Kilpatrick, el aprendizaje siempre es algo nuevo que no existía anteriormente y que se produce de manera interna en el individuo. Es una nueva acción en la que algo nuevo anteriormente desconocido ha sido conectado como resultado de una actividad previa.

El papel del profesorado en este enfoque es el de guía del proceso de aprendizaje considerando el interés del propio alumnado. El profesorado debe establecer procedimientos para motivar al alumnado. Al mismo tiempo que le proporciona tanta libertad como sea posible (Kilpatrick, 1918). No obstante, el principal problema con el que se encuentra el profesorado en esta metodología es cómo mantener el interés del alumnado en la duración de todo el proyecto (Sutinen, 2013). Retomando la idea de la naturaleza social del aprendizaje por proyectos de Kilpatrick, continuaremos este apartado con las ideas del aprendizaje a través de la interacción de Lev Vygotsky, pedagogo ampliamente estudiado a lo largo de todos estos años, considerado el padre del socioconstructivismo.

Vygotsky (1978) afirmó que el aprendizaje se produce en la interacción social entre el niño y el adulto o en la interacción entre niños en la que uno de ellos posee mayores conocimientos. En esas interacciones el niño desarrolla las funciones mentales superiores como el lenguaje o las habilidades para la resolución de problemas. Para ello, Vygotsky estableció la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como “la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquello que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz)”. Esa zona intermedia es lo que se conoce como el crecimiento o desarrollo cognitivo potencial. El constructo de ZDP es dinámico y está en constante cambio. Mientras el niño aprende y se desarrolla, su ZDP se desplaza indicando maestría en algunas de las tareas a la vez que aparecen otras tareas que pueden ser completadas con ayuda significativa (Doolittle, 1995).

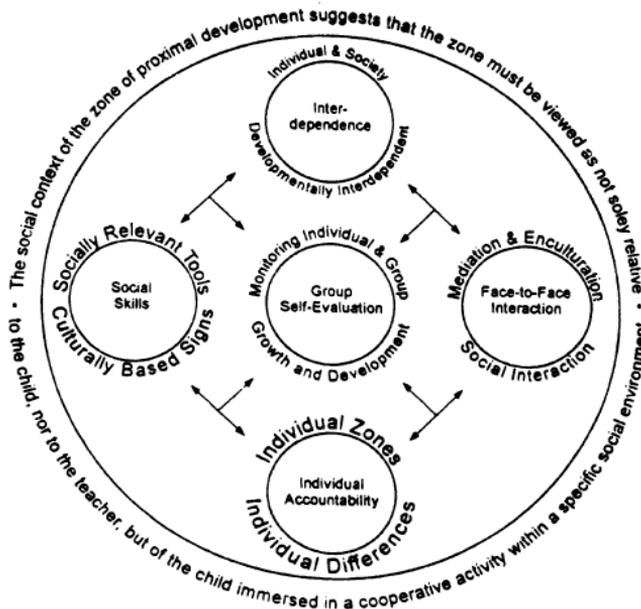
Según Vygotsky, la ZDP requiere de tres elementos esenciales: en primer lugar, la autenticidad. El uso de actividades auténticas, realistas y relevantes para el alumnado que requieren de una necesidad para que se produzca desarrollo. En segundo lugar, el aprendizaje se produce mediante la interacción social con otros. Así, en una primera fase experimentan el conocimiento y las habilidades en las interacciones. Posteriormente internalizan el conocimiento y finalmente, lo utilizan para guiar su propio comportamiento. De esta manera, se produce una interdependencia esencial entre el alumnado y el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tercer elemento de la ZDP es el cambio, es decir, su principal objetivo es el crecimiento o desarrollo. La finalidad de la enseñanza es la de estimular el cambio y desarrollo.

Estos tres elementos de la ZDP y su rol en el desarrollo cognitivo refuerzan la idea de la inclusión de estrategias cooperativas de aprendizaje como método de instrucción en el aula. De hecho, como hemos visto en el apartado 2.1. *Estructuras cooperativas de aprendizaje para atender la diversidad*, el aprendizaje cooperativo es un método de instrucción en pequeños grupos en los que el alumnado trabaja de manera conjunta para conseguir un objetivo (Slavin, 1991).

En la Figura 1 que encontramos más abajo observamos las semejanzas entre los componentes de la teoría de desarrollo próximo de Vygotsky y los cinco elementos esenciales del trabajo cooperativo según Johnson, Johnson y Houlebec (1999): interdependencia positiva,

interacción simultánea, responsabilidad individual, pequeños grupos y habilidades interpersonales y evaluación grupal y autoevaluación.

Figura 1. Relación entre los componentes de la ZDP de Vygotsky y los elementos del aprendizaje cooperativo.



Fuente: Doolittle (1995)

Veamos ahora la relación de cada elemento del trabajo cooperativo con la teoría de Vygotsky. La primera característica del trabajo cooperativo es la interdependencia positiva. Este principio establece que para conseguir los objetivos grupales los miembros del grupo dependen los unos de los otros. Así, vemos que el elemento esencial de la teoría de Vygotsky es que el desarrollo del niño depende de las interacciones con otros niños y con los adultos. En la instrucción, el profesorado debe presentar actividades que supongan un reto para el alumnado sin que sean demasiado difíciles para evitar su frustración. Para ello, debe proporcionar suficientes recursos y estrategias para que el alumnado pueda expandir su zona de desarrollo próximo.

El segundo elemento del trabajo cooperativo es la interacción estimuladora entendida como el apoyo, la motivación, confianza y retos de los miembros del grupo para conseguir el objetivo común. Vygotsky lo considera como interacción social y enculturación. El

sistema educativo supone el entorno en el que el niño está expuesto a las herramientas y signos de una cultura en particular. El aprendizaje de los signos de la cultura de uno mismo es lo que Vygotsky denominó enculturación. La enculturación se refiere a lo que se aprende mientras que la interacción social se refiere a cómo es aprendido. En este sentido la zona de desarrollo próximo es el medio en el que tiene lugar la enculturación.

La responsabilidad individual es el tercer elemento del aprendizaje cooperativo relacionado con las teorías de Vygotsky. La responsabilidad individual incluye la participación de cada miembro del grupo para adquirir el conocimiento necesario para desarrollar las actividades. En ese sentido, cada miembro del grupo es responsable de continuar desarrollando su propia zona de desarrollo próximo. La enseñanza proporciona medios y recursos necesarios a cada individuo para que progrese más allá de las actividades a realizar.

El cuarto elemento son las habilidades interpersonales desarrolladas en los equipos de trabajo. Para conseguir un trabajo grupal efectivo el alumnado debe desarrollar habilidades interpersonales como la escucha activa, la tolerancia o el respeto hacia las ideas de los demás. La adquisición de las habilidades sociales es a lo que Vygotsky se refiere como el uso de signos y herramientas socioculturales que median en las interacciones con los demás, es decir, mecanismos para intervenir en el entorno.

La última característica del aprendizaje cooperativo es la autoevaluación grupal del trabajo realizado y de la efectividad de los procesos seguidos para conseguir el objetivo grupal. Vygotsky proponía una constante monitorización individualizada del desarrollo de la zona de desarrollo próximo de cada alumno.

#### d) El trabajo por proyectos y su organización en el aula: roles y grupos de trabajo

El aprendizaje basado en proyectos requiere la organización del aula en grupos de trabajo cooperativos en los que todos los miembros del grupo participan por igual y en los que se utilicen roles para la organización del grupo. Asimismo, el rol del profesorado cambia en comparación con los métodos más tradicionales. El profesorado se convierte en acompañante del alumnado en su proceso de aprendizaje

y deben proporcionar estructura en el trabajo interno de los grupos de trabajo (Gillies, 2003).

La principal característica del modelo de aprendizaje cooperativo y, por extensión, del aprendizaje basado en proyectos, es como su nombre indica la cooperación. Cooperar no es lo mismo que colaborar; cooperar lleva implícito el principio de solidaridad y de ayuda mutua, mientras que colaborar significa “trabajar con” (Pujolàs, 2009). Duran (2002) propone el aprendizaje cooperativo como una práctica educativa que constituye una subclase dentro del trabajo en grupo. Esta manera de entender el trabajo en grupo, no se limita a agrupar o sentar juntos un determinado grupo de alumnos, sino que requiere una planificación específica de la interacción entre los miembros del grupo. El trabajo cooperativo incrementa la cordialidad en el aula y la aceptación social del alumnado, cuestión primordial en contextos heterogéneos como, por ejemplo, las aulas multiculturales (Slavin, 1983; cit. en Cohen, 1990).

Según múltiples investigaciones, el aprendizaje entre iguales a través del trabajo cooperativo en pequeños grupos fomenta el aprendizaje del alumnado. No obstante, conseguir que ese trabajo grupal tenga éxito es más complejo y difícil. Trabajar en grupo de manera cooperativa no se consigue sólo agrupando a los alumnos y alumnas en un mismo grupo y esperando que de manera espontánea participen y aprendan de manera equitativa. El alumnado no se convierte automáticamente en más tolerante, reflexivo o eficaz por el simple hecho de trabajar con otros (Blumenfeld, 1996). Es necesario enseñar al alumnado a trabajar en grupo y cooperar con los demás. Para ello, el profesorado debe dotar al alumnado de los recursos necesarios y enseñar de forma sistemática y estructurada a lo largo de todo el curso académico en qué consiste trabajar en grupo, cómo organizarse para ser más efectivos y cómo resolver posibles conflictos (Johnson, Johnson y Hulebec 1999; Kagan, 1999; Pujolàs, 2009).

Se trata, como decíamos al inicio de este capítulo, de pasar de una estructura competitiva o individualista a una estructura de cooperación entre los miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es más complejo que el competitivo o individualista, ya que requiere no sólo el aprendizaje de los contenidos académicos sino de las técnicas interpersonales para funcionar como grupo o equipo. Esto no es tarea fácil, en muchos casos hay alumnado que se resiste a este cambio y se producen conflictos internos. Es importante que el alumnado cuente

con los mecanismos necesarios para negociar, comunicar, respetar y tolerar las ideas de los demás y superar los conflictos grupales. Así, como señalan Johnson y Johnson (1991), la cooperación guarda relación con el conflicto, los procedimientos y las técnicas requeridas para manejar los conflictos de manera constructiva son especialmente importantes para el buen funcionamiento de los grupos de aprendizaje.

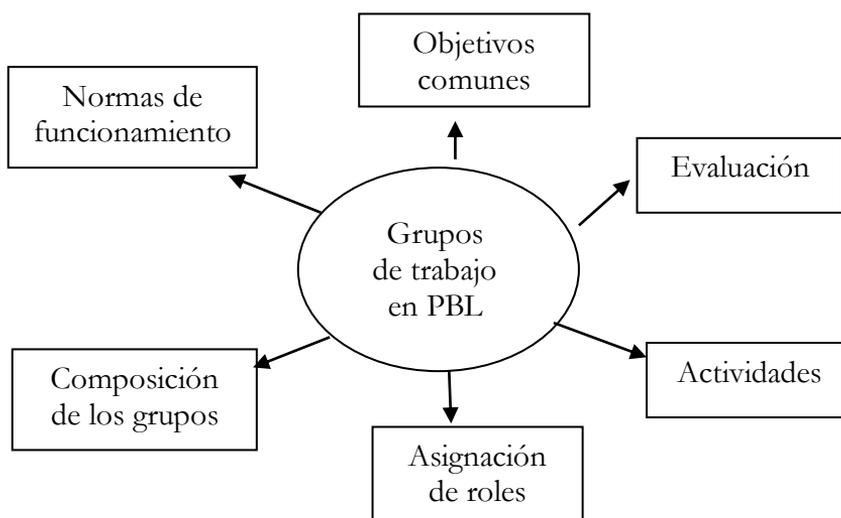
El aprendizaje cooperativo es una práctica educativa muy recomendada para construir relaciones de equidad en clases heterogéneas (Cohen y Lotan, 1995; Kagan, 1999; Boaler, 2008). No obstante, dentro de los grupos cooperativos se establecen también diferencias de estatus entre el alumnado basadas en las diferencias percibidas sobre el desempeño académico: el alumnado considerados como más hábil (*high-status*) interaccionará más que el alumnado considerado de estatus más bajo (*low-status*). Estas diferencias en las interacciones pueden incidir en los resultados académicos: “aquellos alumnos que participan más, aprenden más” (Cohen, 1986). Las expectativas del alumnado sobre los demás provocan su estratificación o división en categorías asociadas a características académicas y sociales (Cohen y Lotan, 1995).

En esta misma línea, Bales estableció tres factores esenciales en su taxonomía de las relaciones grupales (Morgan, 1975). En primer lugar, el estatus (*status*), es decir, el poder del alumno o la alumna dentro del grupo. Bales afirmó que ese estatus puede ser ascendente --quien dirige, manda, decide y arrastra al resto de miembros-- o descendente, quien se deja llevar, obedece y es dirigido. El segundo factor es la pertenencia (*liking*) al grupo de trabajo, en este caso se refiere a la aceptación (es decir, sus ideas son aceptadas, el grupo quiere estar con él o ella, buscan su aprobación) o su rechazo por parte de los demás miembros del grupo (es decir, sus ideas son ignoradas o rechazadas, es rechazo e ignorado por los demás, no cuenta en el grupo). El tercer factor considerado es la contribución al trabajo (*task-oriented*), podemos encontrar, por un lado, el alumnado cooperador que contribuye al trabajo grupo, colabora, anima y se moviliza por el grupo y, por otro, el alumnado reacio que entorpece el trabajo, no colabora, huye y desanima al resto del grupo.

A pesar de que las circunstancias de cada grupo son muy específicas, ya que dependen de los miembros concretos que participan y el contexto en el que se sitúan, hay algunos elementos que podrían

contribuir a mejorar el funcionamiento de los grupos. Entre esos elementos encontramos: los objetivos y las normas de funcionamiento del grupo, la composición de los grupos, la asignación de roles, las actividades planteadas, la responsabilidad y evaluación final (Blumenfeld, 1996).

*Figura 2. Elementos para mejorar el funcionamiento de los grupos*



*Fuente: Elaboración propia*

Al inicio del proyecto, tal y como propone Pujolàs (2009), el profesorado debe comenzar recalcando los objetivos grupales a conseguir: en primer lugar, progresar todos en el aprendizaje de un ámbito concreto, con el fin de que todos aprendan más de lo que sabían al inicio, progresando cada uno de acorde a sus capacidades individuales; en segundo lugar, cooperar para progresar en el aprendizaje, es decir ayudarse los unos a los otros. La consecución de estos dos objetivos incrementa la interdependencia positiva de finalidades en el grupo. Si el alumnado aprende a trabajar de esta forma se reducen los problemas de disciplina y el alumnado que no trabaja o no se involucra es mínimo (Cohen y De Ávila, 1983). No obstante, el principal problema del trabajo en grupo es que no todos los miembros participan en las actividades.

Por ello, es necesario establecer al inicio del proyecto normas positivas de funcionamiento de grupo que ayuden a mejorar la cooperación grupal. En los proyectos en los que el grupo crea un solo proyecto y recibe una única nota no todos los miembros participan de la misma

manera. Algunos rehúyen el trabajo o se distraen en las interacciones sociales. Asimismo, el alumnado que realiza la gran mayoría de las actividades o tareas se siente sobrecargado y en numerosas ocasiones reduce su participación o decide trabajar por su cuenta (Blumenfeld, 1996). En la descripción de los casos de estudio de esta investigación comprobaremos dos casos en los que tienen lugar estas situaciones.

La composición de los grupos de trabajo es un factor clave con incidencia directa en el funcionamiento del grupo. La tendencia general encontrada en la literatura se inclina por agrupaciones heterogéneas en cuanto a desempeño académico, procedencia y género. La concepción detrás de esa tendencia es la de que en grupos heterogéneos el alumnado considerado más hábil puede ayudar a sus compañeros a la vez que se beneficia mejorando sus habilidades cognitivas e interpersonales en las explicaciones a los demás, mientras que el alumnado considerado menos hábil se beneficia de esas interacciones recibiendo ayuda, apoyo y estimulación de sus compañeros. No obstante, no todos los investigadores apoyan esa superioridad del agrupamiento heterogéneo. Robinson (1990) encontró que, mientras que los estudiantes con un rendimiento menor se vieron beneficiados del trabajo en grupos heterogéneos, el alumnado con un rendimiento académico alto salió perjudicado. Fuchs, Fuchs, Hamlett, y Karns (1998) afirmaron que el alumnado con un rendimiento más alto participó de manera menos efectiva y produjo resultados de menor calidad en grupos heterogéneos. Esa misma idea es compartida por Hooper y Hannafin (1991), quienes observaron que el alumnado con menor rendimiento interactuaba más y completaba las actividades con mayor calidad en grupos heterogéneos mientras que no ocurría lo mismo con el alumnado con un rendimiento mayor quienes trabajaron de manera más efectiva en grupos homogéneos. Por su parte, Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers y d'Apolonia (1996) concluyeron que el alumnado con un rendimiento académico bajo trabajaba mejor en grupo heterogéneos, el alumnado medio en grupos homogéneos y el alumnado con un rendimiento académico alto trabajaba bien tanto en grupos heterogéneos como homogéneos.

La composición de los grupos supone diferencias en la manera en la que interactúan y trabajan en el grupo. Cohen (1986) sugiere que las diferencias de estatus son más palpables en el trabajo grupal. El alumnado percibido con un rendimiento académico bajo, proveniente de minorías o con necesidades educativas especiales es a veces

excluido, no considerado o rechazado por los demás miembros del grupo. Asimismo, el alumnado más hábil puede dominar las decisiones grupales y tomar el control en algunas ocasiones en las que considera que algunos miembros ralentizarán el grupo, como es en el caso de actividades que requieran un tiempo para su realización. En ese sentido, el alumnado con un rendimiento alto a menudo se muestra reticente a trabajar con compañeros o compañeras con un rendimiento bajo, ya que creen que entorpecen el proceso de aprendizaje y consideran que están siendo “explotados” por los demás que se aprovechan de sus habilidades y trabajo (Wing-yi Cheng, Lam & Chung-yan, 2008).

Blumenfeld (1996) sugiere que los tipos de agrupamiento con mayor beneficio para el propio alumnado son aquellos que combinan estudiantes con alto y medio rendimiento; estudiantes con medio y bajo rendimiento o estudiantes con el mismo rendimiento. En su opinión, en el caso de agrupaciones con alumnado de alto, medio y bajo rendimiento académico, el alumnado que se encuentran en medio es el que menos se benefician del trabajo grupal. En esta misma línea, Oakley, Felder, Brent, & Elhaji (2004) encontraron que, agrupando a alumnado con bajo rendimiento juntos, el grupo refuerza confusiones o pierde el hilo, mientras que agrupando a alumnado con alto rendimiento en un mismo grupo se produce una división del trabajo en la que cada miembro trabaja de manera individual completando diferentes partes de la tarea que ponen en común al final sin que se produzca intercambio o interacción. Asimismo, afirmaron que, cuando los miembros de minorías se sienten aislados, suelen adoptar roles pasivos dentro de los grupos o son relegados por el resto de alumnos a esos roles por lo que no se benefician de las interacciones grupales. Un ejemplo de esta situación la veremos en el estudio de caso de Moussa en el Capítulo de Resultados de esta investigación.

A la hora de establecer los grupos de trabajo hay diferentes métodos con diferentes beneficios y desventajas que pueden ser utilizados dependiendo de las actividades y el proyecto a realizar. En su estudio sobre las relaciones grupales Wing-yi Cheng et al. (2008) encontraron cuatro formas diferentes de agrupamientos: (1) la asignación aleatoria de alumnos por parte del profesorado sin tomar ningún factor en consideración, (2) el establecimiento de los grupos dejando autonomía al alumnado para escoger los miembros, (3) la asignación heterogénea de alumnos teniendo en consideración las habilidades y capacidades del alumnado y (4) la asignación flexible en la que el alumnado escoge

libremente a una pareja y luego el profesorado combina dos parejas considerando la heterogeneidad para formar un único grupo.

Una manera de mejorar la cooperación dentro de los grupos de trabajo y asegurar la participación de sus miembros es mediante la asignación de roles a cada miembro del grupo como, por ejemplo: coordinador/a, secretario/a, responsable de material o portavoz. Esos roles son intercambiables a lo largo de los diferentes proyectos y, en un primer momento, son asignados por el profesorado, pero según el grado de autonomía del alumnado pueden ser escogidos por los propios alumnos siguiendo diferentes dinámicas de distribución dirigidas por el profesorado (Cohen, 2014; Johnson, Jonshon y Holubec, 1999). Es mediante los roles que el profesorado delega autoridad en los grupos y en los individuos (Cohen, 1990). La asignación de roles permite que cada alumno y alumna sepa cuáles son sus responsabilidades y funciones según el rol que ejerzan (*interdependencia positiva de roles*). Además, los roles influyen en el porcentaje de alumnado que participa y trabaja conjuntamente (Zach, 1988; cit. en Cohen, 1990).

Aunque hay muchas teorías y dinámicas para la asignación de roles, en esta investigación seguimos la propuesta de Pujolàs (2009) ya que recoge de manera clara las diferentes tendencias sobre esta cuestión. En la siguiente tabla podemos observar los roles propuestos por Pujolàs y sus principales funciones.

*Tabla 2. Roles de trabajo grupal y sus funciones*

Posibles roles	Posibles responsabilidades y funciones
Coordinador/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordina el trabajo grupal</li> <li>- Anima a los miembros del grupo a avanzar</li> <li>- Distribuye las tareas de los miembros del grupo</li> </ul>
Ayudante de coordinador/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controla el tiempo para la realización de las actividades</li> <li>- Controla el tono de voz del equipo</li> </ul>
Secretario/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rellena los formularios del grupo recogidos en el Cuaderno de Equipo</li> <li>- Recuerda de vez en cuando los compromisos personales y los grupales consignados en el Plan de Equipo</li> <li>- Custodia el Cuaderno de Equipo</li> </ul>

Portavoz	- Representa al equipo cuando el profesora pregunta - Pregunta las dudas al profesorado
Responsable de material	-Custodia el material común del equipo y cuida de él -Se asegura que todos los miembros del equipo mantengan limpia su zona de trabajo

*Fuente: Pujolàs, 2009*

Asimismo, esas asignaciones de rol sirven para organizar y distribuir el trabajo a realizar y conseguir que todos participen de alguna manera según sus capacidades en el trabajo (*interdependencia positiva de tareas*). Para que el grupo funcione correctamente es necesaria la planificación y organización de las tareas. Esa distribución se puede recoger en el Plan del Equipo. El Plan del Equipo junto con el Cuaderno de Equipo son dos recursos didácticos muy útiles propuestos por Pujolàs (2009) que sirven para enseñar al alumnado a trabajar en grupo.

El *Plan de Equipo* es una declaración de intenciones de los propósitos del grupo para un tiempo determinado. En él aparecen los cargos de cada miembro del grupo, los objetivos grupales a conseguir (no los objetivos académicos) y los compromisos personales de cada miembro para mejorar el funcionamiento del grupo. Esos Planes son revisados por todos los miembros cuando finaliza el tiempo establecido del proyecto. Sirven para reflexionar sobre sus propias actuaciones y mejorar la responsabilidad individual en el funcionamiento del grupo. Como afirman Johnson y Johnson (1997), esas reflexiones sistemáticas comunes promueven el establecimiento de relaciones positivas de trabajo y el aprendizaje de habilidades sociales. Además, posibilitan que los miembros del grupo reciban comentarios individualizados sobre su participación para modificar los comportamientos que sean necesarios y que el alumnado sea capaz de reflexionar sobre lo que piensa, dice o hace (nivel metacognitivo).

Los *Cuadernos de Equipo* son carpetas o portafolios en los que se pueden ir reuniendo todos los documentos del grupo. En la portada o como primer folio aparece el nombre y el logotipo del grupo, ambos tienen que ser consensuados y decididos por todos los miembros del grupo. Tal y como afirma Pujolàs (2009) ponerse un nombre refuerza la identidad del equipo y el sentido de pertinencia. En la siguiente hoja deben aparecer los nombres de todos los miembros del grupo, en ocasiones se adjuntan fotografías o autorretratos. No se trata

simplemente de poner el nombre de los miembros del grupo si no que se puede especificar más y añadir también algunas características, aficiones, intereses de cada miembro del grupo que nos ayude a conocerlos en mayor profundidad. En la tercera hoja, se especifican los cargos que ejercerá cada miembro y las funciones para cada cargo, normalmente aparece en formato tabla. Asimismo, en el *Cuaderno de Equipo* tienen que aparecer también reflejadas las normas de funcionamiento del grupo clase y, en caso de que sean diferentes, las normas específicas para el grupo. Estas normas se pueden establecer en una dinámica anterior al inicio del trabajo grupal con toda la clase. Tienen como objetivo hacer reflexionar al alumnado sobre las posibles maneras de resolver conflictos que puedan surgir durante el trabajo. Aparecerán también en este Cuaderno los Planes del Equipo y las evaluaciones de los mismos que se realizarán y los Diarios de las sesiones, es decir, un resumen de cómo ha funcionado el grupo a lo largo de la sesión de trabajo. Este último aspecto puede no ser necesario en contextos en los que se trabaje diariamente con la metodología de trabajo por proyectos ya que se realizarán evaluaciones de cada Plan de equipo, pero sí para grupos cooperativos esporádicos.

Con el paso del tiempo, estos grupos de trabajo se estabilizan y ya no se trata de grupos esporádicos sino de equipos estables que trabajan de manera cooperativa (i.e. equipos de base). A medida que trabajan conjuntamente, esos alumnos y alumnas se conocen en mayor profundidad y pueden establecer relaciones de amistad (incremento de la *interdependencia positiva de identidad*). La estabilidad de los grupos de trabajo es un factor clave que incide en el aprendizaje sobre el trabajo en equipo ya que, si los miembros permanecen juntos durante un tiempo, se posibilita la realización de diferentes Planes de Equipo; así tendrían oportunidades para reflexionar y cambiar o consolidar los comportamientos. Además, con el tiempo y las diferentes planificaciones, el alumnado va interiorizando y consolidando sus habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo (Pujolàs, 2009; 2011).

Las actividades planteadas en el proyecto influyen en gran medida en la cooperación que se produce dentro del grupo. Una manera de evitar las diferencias dentro de los grupos de trabajo es la de incorporar actividades que requieran habilidades múltiples para que todos los miembros del grupo puedan contribuir. El alumnado co-construye conocimiento al compartir ideas con los demás, al considerar las opciones aportadas por otros y al ofrecer y recibir ayuda de los demás

miembros del grupo. Estas situaciones se dan cuando el objetivo general de la actividad o del proyecto incluye la resolución de situaciones para conseguir un objetivo común. Siguiendo esta línea, Aronson (1978) propuso la técnica del *jigsaw* en la que el material a trabajar está dividido en diferentes partes para que un miembro del grupo trabaje con alumnado de otros grupos para convertirse en expertos en la tarea asignada. Esos “expertos” vuelven a sus grupos originales para explicarles lo que han aprendido. Para conseguir el objetivo del proyecto es necesaria la información que aporte cada miembro del grupo. Existen numerosas técnicas de aprendizaje cooperativo propuestas por diferentes investigadores y pedagogos a lo largo de los años. En esta investigación, no profundizaremos en esas técnicas por no ser nuestro punto central.

Finalmente, es importante mencionar la responsabilidad y evaluación final del proyecto como un factor que incide en las relaciones grupales. La evaluación puede ser tanto individual como grupal, según el criterio del profesorado. Asimismo, puede ser tanto en base al desempeño individual del alumnado independientemente del trabajo grupal, como grupal centrada en el producto final en la que todos los miembros del grupo obtienen la misma calificación. En este sentido, Slavin (1991) propone que la responsabilidad del cumplimiento de las tareas del proyecto debe ser tanto individual, mediante pruebas, como grupal, para fomentar la interdependencia grupal, basando la evaluación en el desempeño individual en la evaluación grupal.

#### e) El trabajo por proyectos y las habilidades del siglo XXI

A continuación, repasaremos brevemente los resultados y beneficios de la aplicación de esta metodología en el aula según diferentes estudios, pero nos centraremos sobre todo en las habilidades sociales y comunicativas por ser uno de los objetivos de esta investigación doctoral.

Desde la implementación del trabajo por proyectos se han llevado a cabo múltiples estudios e investigaciones acerca del impacto de esta metodología. Casi todos esos estudios señalan resultados positivos en cuanto al aumento del rendimiento académico, el aprendizaje de manera más profunda que el alumnado retiene mayor tiempo, la disminución del abandono escolar, la adquisición de habilidades cooperativas y de comunicación, una mayor motivación, en el

desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico o la solución de problemas (Oakley et al., 2004; Bradley-Levine y Mosier, 2014).

Si comparamos el rendimiento académico desempeñado por el alumnado en aulas donde se trabaja con la metodología de trabajo por proyectos y aulas de estructura individualista o competitiva, diferentes estudios muestran que en las aulas cooperativas ese conocimiento es mayor (Boaler, 1998; Penuel y Means, 2000; Stepien et al., 1993; cit. en Bradley-Levine y Mosier, 2014). Cabe destacar el estudio realizado por Jo Boaler (1998), en el que comparó los resultados académicos de dos aulas de matemáticas de dos colegios ingleses diferentes: un aula que trabajaba por proyectos y otra que seguía una metodología tradicional. En ese estudio, comprobó que el alumnado que seguía una metodología ABP conseguía un mayor conocimiento de aspectos del “mundo real” que podía aplicar en diferentes situaciones. Así mismo, se han demostrado efectos positivos en grupos específicos de estudiantes, como por ejemplo alumnado con menores habilidades comunicativas y desempeño académico más bajo han mejorado su rendimiento en clases impartidas con la metodología ABP (Mergendoller, Maxwell y Bellisimo, 2006; Mioduser & Betzer, 2003; cit. en Bradley-Levine, J., & Mosier, G., 2014).

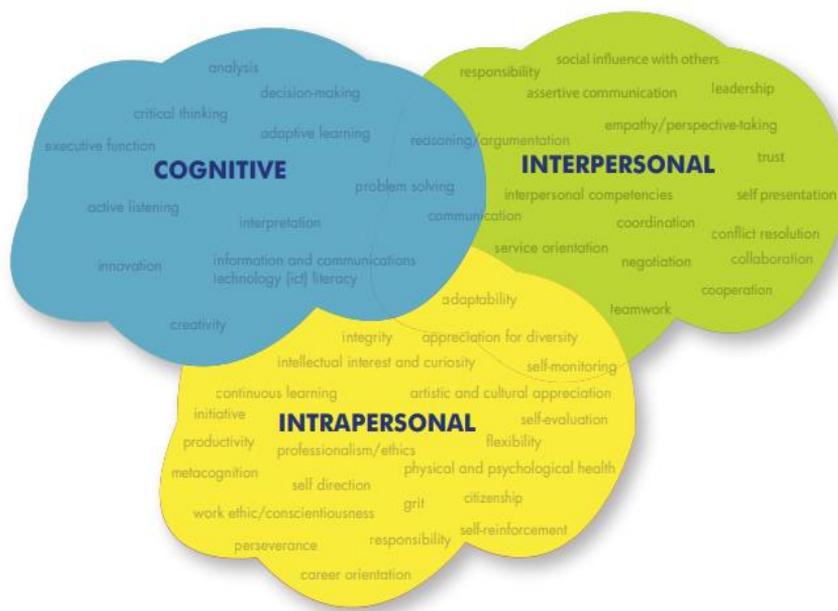
Estudios que se han centrado en la motivación y la participación del alumnado en metodología ABP exponen que los niveles de participación y motivación aumentan considerablemente (Belland, et al., 2006; Brush & Saye, 2008; cit. en Bradley-Levine y Mosier, 2014). Según un estudio realizado con profesores de educación infantil que afirmaban emplear un 37% del horario con metodología ABP, se producía un aumento de la confianza del alumnado en ellos mismos y mejoraba su actitud hacia el proceso de aprendizaje-enseñanza (Tretten & Zachariou, 1995). La cuestión de la motivación es un campo controvertido ya que no se trata sólo de obtenerla, sino de conseguir mantenerla a lo largo del tiempo. En este sentido, la investigación desarrollada por Edelson (1999) muestra las dificultades para mantener de manera continuada la participación de alumnado de secundaria en este tipo de trabajo (cit. en Thomas, 2000).

En cuanto a las habilidades sociales y cooperativas, diferentes estudios muestran cómo el alumnado gana habilidades como el respeto y tolerancia hacia los puntos de vistas de los demás, habilidades para negociar, resolver conflictos (ChanLin, 2008) o la iniciativa y participación en el grupo (Horan et al, 1996; cit. en Thomas, 2000).

Cuando hablamos de habilidades comunicativas y sociales hacemos referencia a las habilidades del siglo XXI que surgen de la idea de que este siglo demanda nuevas habilidades que capaciten a los nuevos ciudadanos (OCDE, 2010). Esas habilidades se desarrollan mediante un proceso de aprendizaje en el que una persona adquiere la capacidad de transferir el conocimiento aprendido en una situación concreta a una nueva situación; se trata por tanto de un conocimiento y unas habilidades transferibles.

En este sentido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) propone la enseñanza de habilidades relacionadas con el aprendizaje y la innovación, con la alfabetización digital y habilidades para la vida profesional. No obstante, la propuesta recogida en el informe del Consejo Nacional de Investigación Estadounidense (2012) que organiza diferentes listados de habilidades en tres ámbitos es más clarificadora: habilidades del ámbito cognitivo en el que se recogen aquellas relacionadas con el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la escucha activa, la toma de decisiones, la creatividad o la alfabetización digital; habilidades del ámbito intrapersonal en el que encontramos habilidades relacionadas con la gestión de las emociones y el autocontrol como la flexibilidad, la responsabilidad, la autoevaluación o la tolerancia; y habilidades del ámbito interpersonal relacionado con la interacción, expresión de las ideas a los demás miembros del grupo, la interpretación de las ideas de los otros y la respuesta apropiada a esas propuestas. En esta última categoría encontramos habilidades como la negociación, la cooperación, el trabajo grupal, la resolución de conflictos, la empatía o la resolución de conflictos.

Figura 3. Habilidades del siglo XXI



Fuente: Informe del National Research Council (2012)

Asimismo, el alumnado que trabaja por proyectos parece mejorar su capacidad de pensamiento crítico y de resolución de problemas (Mergendoller, et al., 2006; Shepherd, 1998; Tretten & Zachariou, 1995; cit. en Thomas, 2000). Un estudio experimental realizado con 76 profesores que utilizan ABP como método de instrucción reveló que en la comparativa con el grupo de estudiantes que seguía una metodología tradicional, sus estudiantes obtenían mejores resultados en los exámenes nacionales, así como mejores resultados en pruebas de habilidad que medían la capacidad de solución de problemas y aplicación de contenido del “mundo real” (Finkelstein, Hanson, Huang, Hirschman & Huang, 2010; cit. en Bradley-Levine y Mosier, 2014).

En general, según se ha descubierto en múltiples investigaciones, el alumnado se muestra contento de trabajar en proyectos y grupos porque éstos les permiten establecer nuevas amistades (Belland et al., 2006; Lightner et al., 2007; cit. en Bradley-Levine y Mosier, 2014). Este aspecto es más controvertido en el contexto de la educación secundaria en el que las relaciones establecidas entre los miembros del grupo no siempre tienen un carácter positivo (Achilles y Hoover,

1996; Wing-yi Cheng et al., 2008). Es raro el equipo o grupo de trabajo que no se encuentra con algún tipo de conflicto entre sus miembros. Los problemas más comunes son (Oakley et al., 2004):

- La falta de trabajo de uno de los miembros del grupo quien no colabora, pero quiere obtener la misma nota que los demás.
- Alumnado dominante que intenta que el resto de miembros del grupo hagan el trabajo como ellos quieren.
- Alumnado resistente que no está conforme con el trabajo en equipo que a menudo rechazan participar o intentan sabotear el trabajo grupal.
- Grupos en los que cada miembro tiene diferentes objetivos personales: alumnado que busca conseguir notas altas y otros que se conforman con aprobar.

Para que los grupos cooperativos funcionen el profesorado tiene que acompañar a los grupos y enseñarles a gestionar las dificultades logísticas de organización y las dificultades intrapersonales que surgen en el trabajo cooperativo ya que no todo el alumnado posee la habilidad y capacidad de gestionar el proyecto ni el tiempo, de resolver conflictos o de saber utilizar las habilidades comunicativas requeridas para el trabajo en equipo. Para conseguir que el grupo trabaje de manera efectiva es necesario que desarrolle habilidades sociales y comunicativas.

A pesar de todos estos resultados positivos de la metodología de trabajo por proyectos no podemos dejar de mencionar los retos y dificultades a los que se enfrenta el profesorado en su implementación en el aula, en especial, el profesorado novel que empieza a utilizar esta metodología. Según varios estudios (Marx et al., 1997; Ladewski et al., 1991; cit. en Bradley-Levine y Mosier, 2014), los principales retos para el profesorado son:

- Los proyectos requieren mucho tiempo.
- La gestión del aula es más complicada.
- La imposibilidad de controlar toda la información que investiga el alumnado.
- El equilibrio entre autonomía del alumnado y el acompañamiento del profesorado a lo largo de los proyectos.

- La dificultad para incorporar las nuevas tecnologías como recursos educativos o la evaluación de los proyectos.

En esta misma línea, Ertmer y Simons (2006), señalan tres áreas en las que la implementación es más difícil (cit. en Bradley-Levine y Mosier, 2014):

- La creación de una cultura de colaboración y trabajo en grupo en el aula.
- Pasar de un rol en el que el profesorado tiene mucho control a un rol de facilitador o guía en el que el alumnado tiene una gran autonomía.
- Consolidar el aprendizaje del alumnado

En resumen, según la mayoría de los estudios que hemos analizado para la realización de este marco teórico, el trabajo por proyectos es una metodología más efectiva que la instrucción tradicional para formar de manera integral a un alumnado competente y promover la retención a largo plazo, la aplicación del conocimiento aprendido y la adquisición de competencias sociales (Strobel y Van Barneveld, 2009:55; cit. en Bradley-Levine y Mosier, 2014) aunque, como algunos autores apuntan y veremos en el capítulo de resultados, su implementación no está exenta de dificultades y requiere una gran coordinación entre el profesorado.

### **2.3. La identidad académica como producto de la interacción**

Llegados a este punto estudiaremos el segundo elemento esencial de esta investigación: la identidad, en concreto, la identidad académica. Así, en este apartado analizaremos el constructo de identidad, sus dimensiones e interseccionalidades siguiendo un enfoque socioconstructivista y la teoría del posicionamiento (Harré, 1990). Revisaremos los principales autores y estudios que han profundizado en la cuestión de la identidad y sus implicaciones para nuestra investigación centrada en el trabajo por proyectos. En los últimos años la identidad se ha convertido en una cuestión principal de estudio desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades como la sociolingüística, la antropología lingüística, el análisis del discurso y la psicología social.

## a) Definiendo la identidad

Para establecer el enfoque sobre la identidad que utilizaremos en esta investigación comenzaremos con la definición del término de identidad establecida por Hall (1996:4):

“[...] las identidades tratan de la utilización de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de convertirse en lugar del proceso de ser: no tanto de “lo que somos” o “de dónde somos” sino lo que podríamos llegar a ser, cómo hemos sido representados y como eso influye en cómo nos representamos a nosotros mismos”.

En esta definición Hall define la identidad como un proceso que influye en cómo somos representados por los demás y nosotros mismos, es decir, la identidad se co-construye en las interacciones sociales en las que participamos con los demás. Una cuestión importante resaltada por Block (2018) es la utilización del término *identidades* como sustantivo plural ya que estas identidades “se construyen socioculturalmente a través de narrativas (relatos) en curso, que se desarrollan y evolucionan a través de diferentes escalas espacio-temporales”. Por lo tanto, las identidades son múltiples y cambiantes dependiendo de las interacciones, no son productos cerrados y determinados. En una interacción se dan diferentes tipos de posicionamientos de manera simultánea.

Así, para estudiar esta cuestión es necesario no centrarse en una sola dimensión de la identidad por encima de las otras, si no considerar las múltiples facetas para conocer en mayor profundidad cómo funciona la identidad. En un sentido amplio, las identidades, como propone Block (2018: 39), están relacionadas con diferentes categorías demográficas como el origen étnico, la raza y el género. En la Tabla 3 encontramos una lista de las categorías o dimensiones que son consideradas esenciales en relación con la identidad según Block (2018).

Tabla 3. Categorías esenciales de la identidad según David Block (2018)

Categorías	Individuos y colectivos posicionados en términos de:
Étnia	El sentido de compartir con otros (co-étnicos) una historia, ascendencia, sistemas de creencia, prácticas y lenguaje, asociados todos ellos con un determinado grupo cultural
Racial	Fenotipo racial (N.B; a menudo se ha asociado con el origen étnico), pero también construida socioculturalmente (por ejemplo, ser “negro” es más que pertenecer a un fenotipo racial determinado)
Nacionalidad	El sentido de compartir con otros (co-nacionales o congéneres) una historia, ascendencia, sistema de creencias, prácticas, idioma y religión, asociados con un determinado Estado-nación
Género	La naturaleza y el grado de conformidad con las nociones socialmente construidas de feminidades y masculinidades, tanto cisgéneras (asignadas al nacer) como transgéneras (no asignadas al nacer y adoptadas en algún momento de la vida)
Lengua/Etnolingüística	Relaciones y orientaciones respecto a los diferentes medios de comunicación- una lengua, un dialecto o un sociolecto, asimismo, comunidades asociadas de usuarios
Sexual	El discurso y prácticas sexuales asociadas y relacionadas con estilos de vida, que se definen como heterosexuales, gays, lesbianas, bisexuales, entre otros
Religión	Afilación a una religión organizada o cualquier otra forma de espiritualidad
Edad	Etapas de la vida que son de naturaleza biológica, pero sobretodo, construidas socioculturalmente
Clase social	La posición/el lugar que uno ocupa en la sociedad en términos de producción, intercambio, distribución y consumo de bienes y servicios, y los recursos económicos, políticos y socioculturales emergentes en estos procesos.

Fuente: propuesta de David Block (2018)

En su propuesta, este autor afirma que, aunque en los estudios sobre identidad se tiende a destacar una categoría por encima de otra, las categorías no pueden estudiarse de forma aislada, por lo que es necesario considerar la interseccionalidad que se produce entre las diferentes dimensiones de la identidad como, por ejemplo, la interrelación entre la raza y el género, o el género y la edad. Por ello, Block en ese mismo artículo citando a McCall (2005) afirma que “seguramente [la mayoría de los investigadores de hoy] aceptarían la idea de que la identidad es un fenómeno multinivelado y complejo”. De la misma manera, este investigador explica que existen dos complejidades añadidas en el estudio de la identidad: por un lado, la complejidad intercategoría, es decir, las diferencias entre grupos sociales y, por otro, la complejidad intracategoría, es decir, no todos los individuos clasificados de una manera concreta son iguales.

Para completar la definición de identidad que hemos utilizado nos centraremos en el enfoque y el marco teórico propuesto por Bucholtz y Hall (2005), en la disciplina que ellas denominan lingüística sociocultural, término que engloba a diferentes disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades como la sociolingüística, la antropología lingüística, el análisis del discurso o la psicología social y estudia los vínculos entre la lengua, la cultura y la sociedad. Estas autoras sitúan la identidad como un fenómeno relacional y sociocultural que emerge y circula en los discursos locales derivados de las interacciones. Por tanto, la identidad no se concibe como una estructura estable albergada en la mente del individuo anterior al discurso ni pre-establecida en categorías sociales estáticas. En definitiva y de manera general, Bucholtz y Hall definen la identidad como el posicionamiento social de uno mismo respecto los demás. Para ello, vamos a analizar los cinco principios propuestos por estas autoras para completar esta definición (i.e. principios de emergencia, posicionamiento, indicidad, relacionalidad y parcialidad) y que son fundamentales para el estudio de la identidad, así como las aportaciones de otros autores sobre este mismo concepto.

*1. Principio de la emergencia:* la identidad es una construcción discursiva que emerge en la interacción con los demás. Tal y como mencionábamos, la identidad no es anterior al discurso y se alberga en la mente de los individuos, sino que se co-construye en las interacciones y se expresa a través del lenguaje (Johnstone, 1996; cit. en Bucholtz y Hall, 2005). Antropólogos como Bauman y Briggs (1977, 1990, 1988; cit. en Bucholtz y Hall, 2005) han demostrado que

la representación emerge y se desarrolla a través de las interacciones o los intercambios discursivos. Esta idea de la emergencia también fue señalada por Mannheim y Tedlocks (1995; cit. en Bucholtz y Hall, 2005) en su visión de la cultura como emergente en el proceso dialógico. Lo mismo ocurre en el ámbito de la lingüística en el que diferentes autores afirman que las estructuras lingüísticas surgen en el desarrollo de las interacciones (Vygotsky, 1979; Bybee y Hopper, 2001; Ford et al., 2002; Hopper, 1987; cit. en Bucholtz y Hall, 2005).

La identidad no es un simple mecanismo psicológico de clasificación que se refleja en el comportamiento social de los individuos, sino que se constituye a través de la acción social y, más específicamente, a través del lenguaje.

*2. Principio del posicionamiento:* el principio del posicionamiento establece que los hablantes se sitúan o son situados a lo largo de la interacción en diferentes posiciones (Davies y Harré, 1999), rechazando así la idea de que la identidad no es más que una colección de categorías sociales establecidas (Bucholtz and Hall, 2005). Investigaciones de antropólogos lingüistas han demostrado que los hablantes normalmente se dirigen a las categorías de identidades locales o micro y no a las categorías sociológicas más amplias o macro (Lemke, 2008). Esas identidades locales se van conformando en el momento de la interacción. La identidad emerge en los discursos de los hablantes mediante los roles temporales y posicionamientos adquiridos como, por ejemplo, el de gracioso del grupo, el que escucha atentamente o el crítico con las opiniones de los demás. Estos roles temporales y cambiantes junto con las categorías sociológicas y las identidades locales forman el binomio subjetividad e intersubjetividad. Por un lado, el posicionamiento en el que se sitúan los hablantes en una conversación, dependiendo del desarrollo del discurso, puede conllevar asociaciones ideológicas tanto a escala macro como micro. Por otro lado, una vez que se han conformado esas asociaciones ideológicas pueden determinar qué hace quién o qué en la interacción. Así, Bucholtz y Hall (2005) afirman que las identidades engloban categorías demográficas a nivel macro, posicionamientos locales específicos de la cultura y roles temporales o específicos.

*3. Principio de Indicidad:* en el principio de la indicidad o indexicalidad encontramos los tipos de recursos lingüísticos a través de los que los hablantes se posicionan en el discurso, es decir, “los usuarios de una lengua tienden a asociar formas lingüísticas específicas con tipos

específicos de hablantes o contextos de habla” (Woolard, 2008). Por índice, entendemos una forma lingüística cuyo significado depende del contexto de la interacción (Silverstein, 1976; cit. en Bucholtz y Hall, 2005), como, por ejemplo, el uso del término *yo* indica quién está hablando, el término *aquí* indica un lugar o *ahora* indica un momento, asimismo, el acento de un hablante puede indexar clase social u origen geográfico. El concepto de indicidad incluye la creación de vínculos semióticos ente las formas lingüísticas y el significado social (Ochs, 1992; cit. en Bucholtz y Hall, 2005). En la conformación de la identidad, la indicidad se apoya en las estructuras ideológicas ya que las asociaciones entre el lenguaje y la identidad tienen su origen en valores, creencias e ideologías culturales sobre el tipo de hablante que produce un tipo de lenguaje concreto.

Los hablantes se posicionan a ellos mismos y a los demás en las conversaciones como un tipo particular de personas según los recursos lingüísticos que utilizan. Las actitudes de los hablantes son también otra dimensión de la interacción que se utilizan como recursos en la construcción de la identidad. John Du Bois (2002) caracteriza la actitud como una acción social en la que: “evalúo algo y, en consecuencia, me posiciono a favor o en contra”. Otros conceptos similares han surgido en otros campos como, por ejemplo, el posicionamiento en el discurso (Davies y Harré, 1990) y lenguaje y en las investigaciones sobre género (Eckert y McConnell-Ginet, 2003; cit. en Bucholtz y Hall, 2005). Mirka Rauniomaa (2003) siguiendo la propuesta de Du Bois defiende que las actitudes se van acumulando para crear estructuras de identidad más estables. Estas actitudes pueden crear normas de interacción para ciertos grupos sociales o, por el contrario, pueden ser impuestas por autoridades locales como intelectuales o los medios sociales (Miyako Inoue, 2004; cit. en Bucholtz y Hall, 2005).

Esas imposiciones pueden crear expectativas ideológicas entre los hablantes e influenciar las prácticas lingüísticas. Otro recurso lingüístico que incide en la identidad del hablante es el estilo. Por estilo entendemos la variante del lenguaje que utiliza el hablante, es decir, el repertorio de formas lingüísticas asociadas a personas concretas o identidades. Al igual que ocurre con las actitudes, las formas lingüísticas se vinculan al estilo y por consecuencia a la identidad a través de la práctica habitual o *habitus* (Bourdieu, 1977). El *habitus* es definido como “las disposiciones interiorizadas de la persona, formuladas a través de los contactos con instituciones como la

educación y la familia y, específicamente, a través de la participación en prácticas sociales formadas y condicionadas por estas instituciones” (Block, 2018). Además de las estructuras lingüísticas a nivel micro como las actitudes o las características de estilo, todo el sistema lingüístico, es decir, el lenguaje y los dialectos se asocian *indexically* a las categorías de identidad. Esta cuestión es especialmente relevante en investigaciones sobre elección del código en relación a la identidad nacional o cultural y al cosmopolitismo como las de Gal y Irvine, 1995; Kroskrity, 2000 o Schieffelin et al., 1998; Hall, 2003; Park, 2004 y Besnier, 2004 (cit. en Bucholtz y Hall, 2005), Newman, Trenchs-Parera y Corona (2019) y Trenchs-Parera y Newman (2009; 2015).

En resumen, hay una amplia variedad de elementos lingüísticos que influyen en el desarrollo de la identidad posicionada como las categorías, implicaciones, actitudes, estilos y elección de código.

4. *Principio de Relacionalidad*: en este principio se resalta la identidad como un fenómeno relacional o de relación, es decir, las identidades no son independientes, sino que adquieren significado social en relación con otras identidades posicionadas y otros actores sociales. Bucholtz y Hall (2005) añaden que las relaciones de identidad giran en torno a un mismo ángulo: diferencia e igualdad, siguiendo sus propias palabras: “las identidades son construidas de forma intersubjetiva mediante relaciones complementarias que incluyen binomios de similitud/diferencia, veracidad/desnaturalización y autoridad/deslegitimación”. Al tratarse de procesos de relación, se requieren dos o más dimensiones en conjunción como, por ejemplo: profesorado-alumnado o médico-paciente.

El binomio adecuación (similitud) y distinción (diferencias) considera que para que los grupos o los individuos sean posicionados como similares, deben ser considerados similares, aunque no idénticos, en las interacciones. Esas consideraciones se producen mediante la creación de asociaciones en las mentes de los individuos. Por el contrario, la distinción depende de la supresión de las similitudes que puedan afectar a la construcción de las diferencias entre los hablantes. En el binomio de autenticidad (veracidad) y desnaturalización, la autenticidad se centra en las identidades que se verifican a través del discurso y la desnaturalización en cómo las presuposiciones de igualdad pueden ser interrumpidas por considerarse inventadas, fragmentadas o falsas. Estos últimos aspectos pueden surgir cuando una identidad no cumple las expectativas ideológicas que se le han

asociado (Barrett, 1999; Rampton, 1995; cit. en Bucholtz y Hall, 2005) como, por ejemplo, la desnaturalización de los vínculos entre fenotipos e identidad étnica, es decir, en el contexto estadounidense podría ser la presuposición de que la piel negra conlleva la identidad afroamericana. El binomio de autoridad y deslegitimación consideran los aspectos estructurales e institucionales de la construcción de la identidad. La autorización incluye la afirmación o imposición de una identidad por medio de estructuras institucionalizadas de poder e ideológicas. Por el contrario, la deslegitimación ocurre cuando las identidades son censuradas, prohibidas o ignoradas por esas mismas instituciones.

En conclusión, la intersubjetividad es un elemento esencial de la identidad que al igual que la relacionalidad opera a través de las interacciones discursivas a diferentes niveles. Las identidades emergen en relación a otras relaciones disponibles en el marco de las interacciones que se producen.

*5. Principio de Parcialidad:* este principio considera las limitaciones y restricciones de la intencionalidad individual en el proceso de construcción de la identidad, a la vez que reconoce la importancia de la acción social consciente en la producción de identidad. La realidad es intersubjetiva en su propia naturaleza, construida a través de las particularidades de uno mismo y de los demás en cualquier interacción. Así, la identidad se entiende como discontinua y fracturada, es decir, se constituyen en el contexto y son representaciones parciales (Viswerwaran, 1994: 41; cit. en Bucholtz y Hall, 2005). Dado que la identidad es de manera intrínseca relacional siempre será parcial, producida a través del contexto y situada en las configuraciones ideológicas de uno mismo y de los demás.

Esta afirmación nos lleva a mencionar la cuestión de la autonomía o *agency* y la estructura. La autonomía es un elemento que posibilita que el hablante tome decisiones de su propia identidad, aunque estas decisiones estén limitadas por las estructuras (el propio inconsciente o las instituciones de poder [Benwell y Stokoe, 2011]). La autonomía es entendida como el desempeño de una acción social (Ahearn, 2001; cit. en Bucholtz y Hall, 2005) permitida en el marco de las estructuras de poder que la limitan. Esta concepción es especialmente importante ya que el mismo uso de lenguaje es en sí mismo un acto de autonomía (Duranti, 2004). Así, la identidad es un tipo de acción social que se puede conseguir gracias a la autonomía del individuo. Desde el

enfoque constructivista, la identidad puede ser desarrollada, aceptada o rechazada por los sujetos (Benwell y Stokoe, 2011).

No obstante, la autonomía no comporta que la acción social sea intencionada, aunque sí ofrece esa posibilidad. Tanto si la acción social ha sido desempeñada de manera consciente como de manera inconsciente, tiene una incidencia en la interacción con los demás. Asimismo, la autonomía puede ser resultado de la acción individual, pero puede también ser distribuida entre varios actores sociales, es decir, intersubjetiva. Esta distribución de la autonomía ha sido investigada bajo el paraguas de actividad conjunta o co-construcción (Eckert and McConnell-Ginet, 1992; cit. en Langer-Osuna, 2011; Goodwin, 1995; Ochs and Capps, 2011; cit. en Bucholtz and Hall, 2005). Finalmente, la autonomía puede ser atribuida a través de presuposiciones o representaciones de los demás o asignada a través de estructuras ideológicas y sociales.

En resumen, como hemos visto, la identidad está vinculada a la interacción, es decir, emerge en el discurso de manera intersubjetiva y es desarrollada como un fenómeno social y cultural. Este enfoque posibilita la asociación de categorías sociológicas amplias (nivel macro) y posicionamientos propios del contexto local (nivel micro) que se ven influenciados por aspectos lingüísticos como el estilo, las actitudes y/o las variedades lingüísticas. Así, los procesos de construcción de identidad no residen en el individuo sino en las relaciones de diferenciación y similitud, autenticidad y falsedad, autoridad y no autoridad entre sujetos. Al conceptualizar la autonomía como un fenómeno más amplio, y no como individualista o deliberado, podemos comprender en mayor profundidad las diferentes formas en las que se presenta la identidad, de práctica habitual a negociación producida en la interacción y asociada a representaciones ideológicas.

En conclusión, en este apartado hemos visto las definiciones de la identidad y, en concreto de la identidad académica, sus diferentes dimensiones y su complejidad a la hora de analizarla. Vistas estas definiciones y que nuestro interés se centra en el contexto escolar, en esta investigación doctoral nos hemos enfocado en la identidad que llamaremos académica. Por identidad académica nos referimos a los posicionamientos que adquiere el alumnado y, que les son atribuidos dentro del aula para construir su identidad, en nuestro caso concreto, dentro del aula de proyectos. En ese sentido, nuestro enfoque sobre la identidad es similar al que utiliza Wortham (2006) en su investigación

en aulas de secundaria sobre *learning identities*, en la que afirma que existe una estrecha relación entre la identificación social y el aprendizaje académico.

No obstante, es necesario que mencionemos que, por identidad académica, no nos referimos a la identidad aprendiz como han hecho otros autores (Falsafi, 2010; Falsafi & Coll, 2011), es decir, nuestro foco de atención no es conocer de qué manera aprende el alumnado sino más bien quiénes son dentro del aula y cómo construyen su identidad en las interacciones producidas en el aula. Es importante también que maticemos que por identidad académica no nos referimos a la identidad en el mundo de la academia o universitario. Esa posible confusión podría producirse por la traducción del inglés al español del término *Academia*, así quizás algún angloparlante podría pensar que nos referimos a la identidad construida en el contexto de la universidad. De esta manera, el estudio de la co-construcción de la identidad nos servirá para conocer en mayor profundidad las interacciones que se producen en el marco del trabajo por proyectos, que recordemos se trata de trabajar en grupo para alcanzar un objetivo común, y de qué manera esas interacciones influyen en cómo somos percibidos y como nos percibimos a nosotros mismos. En el apartado de estudios de caso del capítulo de resultados veremos diferentes ejemplos de las implicaciones de esa negociación de las identidades que realiza el alumnado y cómo, en dicho contexto escolar, emergen los principios revisados más arriba en relación a la identidad.

## b) La identidad académica y la trayectoria académica

Como hemos visto en el apartado anterior, el lenguaje es una herramienta social que tiene un papel principal en cómo el individuo desarrolla su identidad y se posiciona o es posicionado, en este caso, en el contexto escolar (Orellana, 2007). Esos posicionamientos son lo que en esta investigación hemos utilizado para referirnos a la identidad académica del alumnado, es decir, la identidad que co-construyen en las interacciones en el ámbito escolar, a la que se refieren los demás en clase y a cómo se perciben ellos mismos en el aula. Como hemos visto, a través del lenguaje podemos identificar qué se permite y qué no se permite en una comunidad concreta y establecemos identidades sociales (Agha, 2007; Eckert, 2000; Goffman, 1959; Gumperz, 1982; Hymes, 1964; Labov, 1972; Mehan, 1966; cit. en Hall et al., 2010).

En el ámbito educativo, el profesorado y el alumnado se adjudica identidades académicas, como por ejemplo “bueno en matemáticas” o “malo en inglés”, en base a sus expectativas sobre las características que asocian a cada identidad (McDermott, Goldman y Varebbe, 2006; cit. en Benwell y Stokoe, 2011; Wortham, 2003; 2004; 2006). Esas identidades suelen ser limitadas y se espera que el alumnado se comporte en base a las características asociadas a tales identidades (Hall, 2006). El profesorado, a través del lenguaje, comunica y sugiere qué tipo de identidades académicas son las adecuadas para tener éxito en el centro educativo. Si el profesorado no promueve identidades flexibles y abiertas, el alumnado puede percibir que esas identidades están siendo impuestas (Skeggs, 2008) y eso puede afectar a la construcción de su identidad (Moje and Lewis, 2007; cit. en Hall et al., 2010). El desarrollo académico conlleva cambios en la identidad académica del alumnado porque “el aprendizaje es una experiencia de identidad ya que transforma quienes somos y lo que podemos hacer. No es sólo la acumulación de habilidades y conocimiento sino el proceso de ser”. (Wenger, 1995: 215).

Asimismo, las experiencias del alumnado en el contexto escolar, tanto a nivel micro como macro, inciden en sus identidades académicas y en las expectativas que tienen los demás de ellos. Las experiencias de aprendizaje del alumnado al participar en múltiples contextos, vinculados tanto a la educación formal como a la informal, se convierten en trayectorias únicas y personales de aprendizaje, es decir, cada alumno desarrolla su propia trayectoria individual de aprendizaje. Una característica importante de esas trayectorias individuales es que no se trata de la acumulación de conocimiento sino de la interrelación de esas experiencias adquiridas en diferentes contextos. Como veremos en el apartado de resultados, en concreto en los estudios de caso, cada alumno y alumna desarrolla su propia trayectoria de identidad académica. Engel y Membrive (2018) proponen cuatro aspectos clave de las trayectorias individuales:

1. En primer lugar, afirman que cuentan con una dimensión sincrónica en la que se incluyen todas las experiencias subjetivas que logran en un momento determinado y una dimensión diacrónica, en tanto que la trayectoria evoluciona con el tiempo con la construcción y conexión de diferentes experiencias vividas.

2. Un segundo aspecto determinante de las trayectorias es que son únicas y personales de cada individuo debido a los “contextos a los que cada aprendiz puede acceder, la naturaleza de las actividades en las que participa y la manera como participa”. Asimismo, también se debe a las opciones y elecciones personales que cada aprendiz lleva a cabo en el marco de sus posibilidades de participación.
3. El tercer aspecto esencial de las trayectorias individualizadas es la interrelación de las experiencias para construir conocimiento.
4. Finalmente, a partir de sus trayectorias individuales de aprendizaje los alumnos construyen conocimientos a la vez que aprenden también sobre ellos mismos como aprendices, en otras palabras, construyen su identidad aprendiz (Falsafi, 2011).

Scribner (1984) propone que el lenguaje se utiliza para conseguir objetivos a través de los posicionamientos de uno mismo y de los demás. Como mencionábamos en el apartado anterior, el posicionamiento tiene lugar principalmente a través de las conversaciones y, por ende, de las interacciones (Davies y Harré, 1999). Los individuos utilizan el lenguaje para comunicarse y comprender cómo comportarse o qué significa ser un tipo de persona en un contexto concreto. Cuando los individuos aprenden las características asociadas con las identidades disponibles, pueden utilizar recursos lingüísticos que los posicionan como un tipo concreto de persona (Bakhtin, 1935, 1981; cit. en Hall, 2010). Tal y como afirma Wortham (2006), en contextos concretos, como el ámbito escolar, existen presuposiciones sobre las características asociadas a las diferentes identidades que nos sirven para identificar a cada individuo, por ejemplo, una buena estudiante es una alumna que atiende en clase, saca buenas notas y hace los deberes.

Algunas identidades sociales y académicas son más valoradas que otras. Esta es una cuestión especialmente sensible en la construcción de la identidad entre adolescentes. Las personas que tienen una identidad valorada poseen capital identitario (Corte y Levine, 2002; cit. en Wortham, 2006). En el contexto escolar, el alumnado con capital identitario y que sabe cómo usarlo se posiciona para ser identificado positivamente y obtener algunos privilegios. Así, las personas pueden

percibir que su capacidad para tener éxito en un contexto concreto está vinculada a la aceptación social de su identidad. Como afirma Duzak (2009), los individuos usan el lenguaje para construir su identidad y posicionarse para conseguir sus objetivos sociales y académicos (cit. Hall et al., 2010).

Además de posicionarse uno mismo, posicionamiento reflexivo, también podemos posicionar a los demás en las interacciones, posicionamiento interactivo (Davies y Harré, 1999; Wortham, 2001). Los individuos sugieren qué identidades son valoradas, quiénes las poseen y quiénes no. No obstante, ese posicionamiento no es siempre intencionado y a veces los individuos no son conscientes de que lo están asumiendo (Hall et al., 2010). Wortham (2006), en su modelo *learning identities*, explica de qué manera la identificación social y el aprendizaje académico están estrechamente vinculadas. En este modelo Wortham presenta como el profesorado y alumnado posicionan a algunos alumnos en relación al contenido curricular. Para que un individuo pueda interpretar o reaccionar a un signo de identidad en las interacciones, deben asociarse a modelos sociológicos macro o modelos metapragmáticos que circulan en diferentes contextos y que categorizan a los individuos y sus acciones. Por signo de identidad Wortham se refiere a las características y comportamientos personales reconocibles por otros.

Como hemos visto en el apartado anterior, esos modelos macro tienen que ser complementados por los contextos locales, es decir, el nivel micro. Foucault (1990) considera esos modelos de identidad como prácticas institucionalizadas de identificación. Así, en una conversación los participantes representan e interpretan signos de identidad vinculados a modelos de identidad reconocibles que circulan en el espacio y tiempo. Wortham (2006), en su estudio de un aula de secundaria, afirmó que los modelos de identidad académica que se consolidaron en un curso académico se centraron en categorías relacionadas con el género: chicas estudiosas y chicos disruptivos. Las identidades sociales emergen y se consolidan en trayectorias de identidad a lo largo del tiempo.

Los individuos poseen ciertas características o se comportan de cierta manera; esos comportamientos y características son interpretados como signos de identidad y se utilizan para identificar y categorizar a los individuos en grupos concretos. Cualquier signo de identidad puede ser interpretado en más de una manera y las características de

cada individuo pueden dar pie a diferentes posibilidades de interpretación creando así indeterminación. Esa indeterminación se reduce gracias al contexto en el que se ha observado ese signo de identidad (Gumperz, 1982; Silverstein, 1992; Wortham, 2001). Por este motivo, no se pueden escribir manuales con listados o taxonomías con identidades establecidas, ya que los signos identificables dependen del contexto concreto en el que se dan.

Algunos autores como Agha (2004), Silverstein (1979) y Urban (2001) afirman que un signo tiene significado sólo respecto a un modelo metapragmático o metacultural (cit. en Wortham, 2006), es decir, modelos en los que se pueden reconocer tipos de personas (ej. alumno disruptivo) que participan en un tipo de interacción concreta (ej. se niega a participar en clase). Esos modelos muestran las identidades disponibles en un contexto social concreto (Gee, 2001; Holland y Lave, 2001; cit. en Wortham, 2006). Los modelos metapragmáticos permiten limitar qué aspectos del contexto son importantes para interpretar los signos entre los diferentes aspectos contextuales que puedan ser relevantes (Silverstein, 1993; cit. en Wortham, 2001). Cabe destacar que los signos de identidad no establecen directamente identidades sociales. Wortham (2004; 2006) propone que los análisis sobre identidades deben tener en cuenta aspectos como la contextualización de los signos de identidad reconocibles o el seguimiento de los signos en el tiempo para encontrar patrones (en sus palabras, *entextualization*).

Esta cuestión de los modelos de identidad asociados nos lleva de nuevo al principio de parcialidad explicado en el apartado 2.3.a *Definiendo la identidad*, y, en concreto, a la autonomía propia del individuo y a considerar que los participantes aceptan o rechazan las identificaciones que les han sido asociadas. Esas identidades se consolidan o se modifican a lo largo del tiempo según los acontecimientos que se produzcan en el contexto, por ejemplo, en el aula. Es lo que Dreier (2000) denominó como “trayectorias de identidad”; en su opinión, las identidades pueden ser presupuestas de manera más consistente cuando se desarrollan a lo largo de diferentes contextos en el tiempo y no cuando son estudiadas en un acontecimiento concreto. Como afirman Holland y Lave (2001), las identidades individuales se consolidan a lo largo del tiempo o tal y como propone Sapir (1949: 560; cit. en Wortham, 2006) “social self is a gradually cumulative entity”. Dreier (1999; 2001) afirma que uno no puede ser juzgado o categorizado como persona por un solo contexto.

Así, tal y como nos propusimos en esta investigación doctoral, para estudiar las identidades es necesario hacer un seguimiento del individuo en diferentes momentos para comprender de qué manera las formas de participación y las limitaciones sociales inciden en la construcción social de las identidades académicas y de qué manera emergen, se consolidan o se modifican las identidades.

En este estudio en concreto nos interesa investigar las identidades adolescentes co-construidas en el contexto académico. Por identidad académica, nos referiremos a quiénes somos en relación con la experiencia vivida y en relación con una comunidad particular (Wenger, 2001: 182), en nuestro caso el contexto académico. Por ello, veamos ahora algunas similitudes entre el proceso de identificación y el proceso de aprendizaje, en especial, seguiremos profundizando en la teoría de la trayectoria de aprendizaje propuesta por Dreier (1999; 2001). El aprendizaje es un proceso que tiene lugar con el tiempo y a través de diferentes momentos, es decir, el aprendizaje se produce en diferentes actos a lo largo de una trayectoria de aprendizaje. Desde ámbitos como la pedagogía o la psicología social se explica cómo los individuos combinan diferentes aspectos aprendidos en diferentes contextos y de maneras diferentes para continuar aprendiendo. Los individuos, siguiendo procesos de reflexión o reconsideración al encontrarse con diferentes enfoques, situaciones o problemáticas, pueden modificar, complementar o suprimir lo aprendido anteriormente en otro momento (temporal y contexto). Las trayectorias de aprendizaje están relacionadas con las trayectorias académicas del alumnado. En su propuesta, Dreier (2001), expone que el conocimiento aprendido con anterioridad es incompleto y que los individuos tienen siempre que encontrar momentos y espacios para continuar aprendiendo según el contexto en el que se encuentren, los nuevos enfoques y los participantes.

Al igual que la identificación social, el aprendizaje está expuesto a la indeterminación del contexto. Vygotsky (1979) señaló que el aprendizaje es un proceso en el que las personas se apoyan en diferentes herramientas (como los diagramas o las palabras), conocimientos y experiencias previas para organizar su actividad y adquirir el conocimiento. Las personas adquieren conocimiento cognitivo no solo por sus propios procesos mentales, sino que esos conocimientos afloran mediante las interacciones con otras personas, contextos y actividades (Baterson, 1972; Engerström, 1993; Lave, 1993; cit. en Wortham, 2006), es decir, mediados por el lenguaje.

De esta manera, podemos decir que las trayectorias académicas son discontinuas e incompletas por naturaleza. Esta afirmación, nos vuelve a dirigir a la cuestión de la autonomía, en este caso sobre el aprendizaje intencionado y aprendizaje accidental. Holzkamp (1993) propone que se produce aprendizaje accidental cuando se aprenden cosas de manera transversal que no eran el objetivo (cit. en Dreier, 2001) y el aprendizaje intencionado tiene lugar cuando el alumno o alumna (o aprendiz) delimita la situación de aprendizaje y lo que se va a aprender. Dreier (2001), sin embargo, afirma que el aprendizaje intencionado ocurre en el día a día en diferentes contextos y no se produce sólo en espacios delimitados para el aprendizaje.

c) La identidad académica en el contexto del trabajo por proyectos: el posicionamiento, la comunidad de aprendizaje y los roles

Para poder situar la identidad académica en el contexto del trabajo por proyectos es importante que profundicemos en dos aspectos esenciales en los que nos hemos basado para el establecimiento de nuestro marco teórico y estudios empíricos sobre la identidad: la teoría del posicionamiento (Davies y Harré, 1990) y las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991). A lo largo de los diferentes apartados hemos ido mencionando conceptos de estas dos teorías, no obstante, realizaremos ahora una explicación más completa sobre las mismas por su importancia para la contextualización de esta investigación.

Comenzaremos con la explicación de la teoría del posicionamiento propuesta por Bronwyn Davies y Rom Harré en 1990. Esta teoría estudia los derechos, responsabilidades y obligaciones distribuidas entre los interlocutores durante una interacción. En palabras de Harré, Moghaddam, Cairnie, Rothbart, & Sabat (2009) este enfoque es útil para explicar la complejidad de la interacción entre los procesos psicológicos y las interacciones sociales. El objetivo es comprender cómo esos derechos, responsabilidades y obligaciones conforman las estructuras sociales a la vez que éstas influyen en ellos. Tal y como explica Kayi-Adar (2019) en su libro *Positioning Theory in Applied Linguistics* en el que profundiza en esta teoría y resume los principales estudios relacionados con ella, Davies y Harré se basaron en la definición de posicionamiento empleada por Hollway (1984) en su trabajo sobre género. Esa definición establece que el posicionamiento es un conjunto de atributos personales estructurados de diferentes

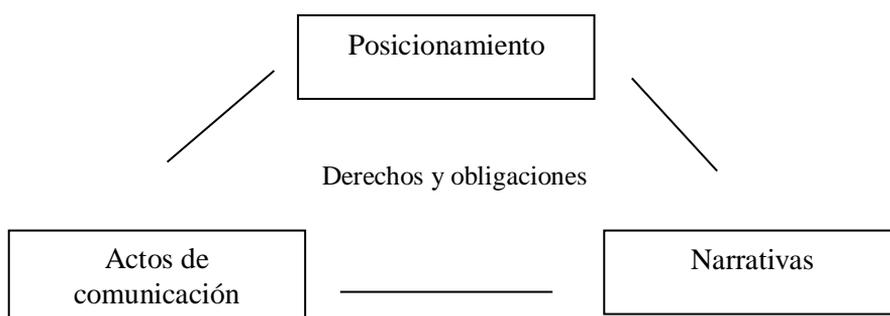
formas que influye en las posibilidades de actuación a través de la asignación de derechos, deberes y obligaciones a un individuo. Davies y Harré definen el posicionamiento como el proceso discursivo en el que las personas son situadas en las conversaciones como participantes desde el punto de vista objetivo y subjetivo en la producción conjunta de narrativas (cit. en Block y Moncada, 2019). Por su parte, Depperman (2015: 372) definió el posicionamiento como “un mecanismo básico mediante el cual uno mismo y las identidades son adquiridas en interacciones sociales en términos de compromiso práctico, emocional y epistémico con las categorías de identidad y las practicas discursivas asociadas” (cit. en Kayi-Adar, 2019).

El posicionamiento trata también sobre cómo los individuos se definen a sí mismos como “tipos de personas” o interlocutores situados socialmente; el posicionamiento se corresponde así con “formas de ser/estar en el mundo” y “formas de vivir” (Gee, 2008 cit. en Block y Moncada, 2019). Tal y como proponen Block y Moncada (2019), esas formas de ser/estar en el mundo están delimitadas por las formaciones discursivas, definidas por Foucault (1990) como los discursos que construyen lo normas, las prácticas, los comportamientos e individuos aceptados. Asimismo, estos autores, siguiendo las teorías de Foucault, afirman que los individuos en posiciones de poder en las instituciones se convierten en autoridades que delimitan quien pertenece o no al grupo. En el caso del trabajo por proyectos podría ser un docente o un miembro del mismo grupo.

Profundizando en los principales conceptos de la teoría del posicionamiento, pasaremos a ver ahora el triángulo entre el posicionamiento (*position*), las narrativas (*story lines*) y los actos de comunicación (*speech and other acts*). El uso del posicionamiento limita o permite ciertas acciones sociales como, por ejemplo, dar la oportunidad a una persona a hablar en un contexto específico y en un momento específico (Van Langenhove y Harré, 1999), algo relevante en trabajos en grupo en un aula. Van Langenhove y Harré (1999) continuaron desarrollando esta teoría del posicionamiento dividiendo en dos las formas de posicionamientos: el posicionamiento interactivo y el posicionamiento reflexivo. El interactivo se refiere a la asignación de posicionamiento hacia los demás, mientras que el reflexivo es el posicionamiento que se asigna uno mismo. Como hemos visto en otros apartados de este marco teórico, el posicionamiento se da en el marco de una interacción y por lo tanto está en constante cambio. Es decir, las personas actúan, hablan y se perciben a sí mismas en relación

con los demás en un momento concreto (Hazari, Cass y Beattie, 2015 cit. en Kayi-Adar, 2019). En la siguiente figura podemos observar de forma visual los tres aspectos que acabamos de explicar y que conforman el triángulo de la teoría del posicionamiento:

Figura 4. Triángulo de la teoría del posicionamiento.



Fuente: Van Langenhove y Harré, 1999:18

El posicionamiento emerge de manera natural en contextos sociales y conversaciones. No obstante, “ni las narrativas ni los posicionamientos se construyen libremente” (Van Langenhove y Harré, 1999:19). Son los miembros de una conversación los que conjuntamente construyen una secuencia entre el posicionamiento, los actos y las narrativas. Así, como sugiere Kayi-Adar (2019), las interacciones no se desarrollan aleatoriamente, sino que cada interacción sigue patrones establecidos de desarrollo; es lo que Harré y Moghaddam (2003) denominan narrativas o *story lines*. Esas *story lines* existen con anterioridad a la conversación y vinculan el pasado con el presente y el futuro. Son repertorios compartidos culturalmente o que son inventados en las interacciones por los participantes (Herbel-Eisenmann et al., 2015:188 cit. en Kayi-Adar, 2019). De esta manera, los posicionamientos asignados a los demás o a uno mismo están influidos por narrativas desarrolladas anteriormente o que están desarrollándose en la conversación. Este concepto está relacionado con el de *frame* o marco propuesto por Goffman (1959; 1981). El marco de una narrativa se refiere al género textual, por ejemplo, en el contexto educativo o contexto médico en el que podemos encontrar diferentes narrativas. Este concepto es importante porque permite establecer la coherencia o incoherencia de una narrativa. Cabe destacar que, en ese triángulo de la teoría del posicionamiento, los tres elementos están mediados por los derechos y obligaciones que, como

mencionan Harré et al. (2009), se encuentran distribuidos entre las personas en patrones que cambian en el desarrollo de acciones.

En este punto es importante que revisemos de nuevo la cuestión de la autonomía o *agency* en la que los individuos se posicionan a sí mismos y a los demás de manera intencionada. Así, como explican Van Langenhove y Harré (1999), el posicionamiento intencionado o deliberado se consigue de varias maneras, entre ellas con el uso de un lenguaje para describir las acciones y puntos de vista o para referirse a hechos autobiográficos. Ese posicionamiento deliberado puede ser utilizado para posicionarse de forma estratégica en una conversación. Por ejemplo, si un individuo en una entrevista de trabajo narra alguna cuestión de su infancia como que “llevo jugando al baloncesto desde los cinco años y nunca he parado”, se está posicionando a sí mismo como un individuo con conocimientos sobre ese deporte.

Para esclarecer esta cuestión, estos autores mencionan que existen diferentes jerarquías de posicionamiento. En un primer nivel, encontramos el posicionamiento inicial que se produce en cualquier conversación, es tácito, las personas no siempre se posicionan a ellas mismas o a las demás. No obstante, cuando este posicionamiento inicial se convierte en acción se denomina posicionamiento performativo. El ejemplo, con el que Kayi-Adar (2019) presenta la explicación de las diferentes jerarquías de posicionamiento es: una profesora le dice a su alumnado “este libro de nivel intermedio es demasiado difícil para vosotros”; en ese momento, está posicionando a ese alumnado en un conocimiento inferior al del nivel intermedio. Si el alumnado acepta ese posicionamiento asignado por la profesora ese posicionamiento inicial se convierte en un posicionamiento performativo. Pero si se produce un conflicto interno, es decir, el alumnado toma acción y decide leer ese libro a pesar del comentario de la profesora, entonces nos encontramos con un posicionamiento de segundo nivel. La teoría del posicionamiento afirma que las personas están en constante cambio, así como sus circunstancias y contextos. Ese cambio no siempre se produce de manera fluida, sino que se producen disputas o conflictos. Los individuos no siempre aceptan los posicionamientos asignados o las interpretaciones de los demás, sino que los rechazan o intentan imponer los suyos propios, haciendo acto de su autonomía los individuos pueden aceptar, cuestionar o rechazar las asignaciones. Ese acto se denomina posicionamiento de segundo nivel o reposicionamiento y tiene lugar cuando hay necesidad de cuestionar o negociar el posicionamiento inicial atribuido y se

reposiciona a los hablantes. Según Van Langenhove y Harré (1999), “a veces una ruptura inicial del rol dominante en una conversación fuerza a los otros hablantes a posiciones que no hubieran tomado de manera voluntaria”. Siguiendo con el ejemplo anterior si el alumnado respondiera a la profesora “acabo de terminar de leer un libro de nivel intermedio” está desafiando el posicionamiento inicial asignado por su profesora y se está reposicionando como alguien con un nivel intermedio o que puede comprender textos de nivel intermedio (Kayi-Adar, 2019). Finalmente, encontramos el posicionamiento de tercer nivel o retrospectivo que tiene lugar posteriormente a la interacción inicial y no tiene porqué incluir a los participantes de la interacción original. Así se convierte en un posicionamiento descriptivo de una interacción pasada. Este tipo de posicionamiento suele aparecer en la transcripción y análisis de las entrevistas realizadas en investigaciones como en el campo de la educación (Kayi-Adar, 2019). En el capítulo de resultados de esta investigación encontraremos varios ejemplos de posicionamientos retrospectivos. Continuando con el ejemplo propuesto, tras la discusión en clase sobre el libro que sería más apropiado según el nivel, el alumno comenta la situación con los entrevistadores, con algún amigo o familiar: “la profesora pensaba que no era capaz de leer un libro de nivel intermedio, pero le dije que yo sí que podía ya que me había leído uno anteriormente.”

El trabajo por proyectos en pequeños grupos cooperativos está también vinculado con las comunidades de práctica sugeridas por Etienne Wenger y Jane Lave (1991). Este concepto se basa en que el aprendizaje no es sólo la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que los individuos son participantes sociales que crean significado, es decir, los individuos participan en el proceso dentro de su comunidad de práctica. Para estos autores, una comunidad de práctica es un sistema social de aprendizaje con características como una estructura emergente, relaciones complejas, organización, límites dinámicos y negociación identitaria y cultural. Wenger-Trayner (2015) definió las comunidades de práctica como “grupos de personas que comparten una pasión o un interés que profundizan sus conocimientos en el área través de una interacción continua que fortalece sus relaciones”. Asimismo, Eckert y Mc Connell-Ginet (1992:464) definen una comunidad de práctica como “un conjunto de personas que se reúnen en torno a la participación mutua en la realización de un esfuerzo” (*cit.* en Block, 2018). Así, las comunidades de práctica, y por ende los grupos en la metodología de trabajo por proyectos, se convierten en “espacios sociales en los que se observa la

aparición de las diferentes identidades que las personas asumen y/o se les asignan” (Block, 2018).

Al iniciar el aprendizaje el individuo se sitúa en la periferia como aprendiz, pero con el paso del tiempo participa de forma plena (Wenger y Lave, 1991:37). En el ámbito educativo, este enfoque en el aprendizaje va más allá del aprendizaje experimental, requiere la participación plena del alumnado en la generación de conocimientos. Así, se busca desplazar la idea de que los expertos son los que poseen el conocimiento y se propone que la maestría no reside en el experto sino en la organización de la comunidad de práctica de la que el experto forma parte (Lave and Wenger, 1991).

Estos investigadores propusieron tres características que diferencian las comunidades de práctica de otras formas de grupo o comunidades que, como veremos a continuación, están estrechamente relacionadas con el trabajo cooperativo que se produce en la metodología de aprendizaje por proyectos en el aula. En primer lugar, el dominio o ámbito: una comunidad de práctica tiene una identidad definida por un ámbito de interés compartido. En el caso de los proyectos se trataría de la temática y/o los objetivos del proyecto concreto en el que el grupo trabaje. En segundo lugar, la comunidad, es decir, los miembros de la comunidad de práctica o del grupo se involucran en actividades y discusiones conjuntas, se ayudan mutuamente y comparten información. El alumnado establece relaciones que les permiten aprender los unos de los otros, haciendo referencia aquí también a autores socioconstructivistas como Vygotsky. El tercer elemento diferenciador de las comunidades es la práctica en sí. Los miembros de la comunidad de práctica desarrollan un repertorio de recursos compartido, es decir, comparten experiencias, herramientas y maneras de enfrentarse a retos o situaciones. Es en la interacción prolongada en el tiempo en la que se establece ese repertorio compartido. Para propiciar esta situación, estos autores proponen que los grupos de trabajo en los proyectos deben de mantenerse estables a lo largo del desarrollo del proyecto. Como veremos en el capítulo de resultados, esta cuestión no se llevó a cabo en los proyectos implementados que han sido objeto de estudio en esta investigación, los grupos de trabajo cambiaron con el desarrollo de cada proyecto, lo cual es un procedimiento bastante común en las aulas de educación secundaria. Trataremos este tema más en profundidad en el capítulo de discusión y conclusiones.

Como hemos visto en el primer apartado del marco teórico que se presenta, el trabajo por proyectos es una metodología docente que sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje ofreciéndole un alto grado de autonomía y que gira en torno al trabajo en grupos o equipos. Tal y como afirman diferentes autores (Kagan, Johnson y Johnson; Pujolàs, 2012) se trata de una técnica cooperativa compleja. Esos grupos de trabajo y toda el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje en las que el alumnado interacciona constantemente para conseguir un objetivo común, resolver una pregunta o un problema del mundo real. Es, en esas interacciones grupales, en las que el alumnado va co-construyendo sus identidades sociales y académicas. Siguiendo la propuesta de Oliva (2012) para que haya participación del alumnado en la comunidad académica se deben dar tres requisitos: (1) que el alumnado acepte las normas de la comunidad, (2) que su participación sea aprobada por los miembros expertos de esa comunidad y (3) que el nuevo integrante participe de manera activa como para que pueda ser aceptado. Esta investigación se llevó a cabo en el marco de la educación superior universitaria. No obstante, la podríamos trasladar al contexto de trabajo por proyectos en las aulas de secundaria y el trabajo en grupo. Así, para que todos los alumnos y alumnas sean aceptados dentro del grupo deben aceptar las normas internas de organización, contar con la aprobación de aquellos con mayor conocimiento sobre el contenido y participar de manera activa para conseguir el objetivo común y el producto final.

El trabajo por proyectos, como técnica cooperativa compleja, estructura la participación (Erickson y Schultz, 1997) del alumnado a través de los roles de grupo (Herrekohl y Guerra, 1998; cit. en Langer-Osuna 2011) y de actividades que requieren múltiples competencias (Cohen y Lotan, 1995), ofreciendo una mayor oportunidad de aprendizaje a todo el alumnado. Esta mayor participación aumenta sus competencias y autonomía, con el paso del tiempo el alumnado se ve posicionado con una mayor autoridad para resolver las actividades. Así este alumnado participa en los grupos en mayor medida y sus ideas son mejor valoradas (Cohen y Lotan, 1995; Engle, Langer-Osuna y McKinney de Royston, 2008; Inglis y Mejía Ramos, 2009; cit. en Langer-Osuna, 2011). Las estructuras de participación son el contexto en el que se producen los actos de posicionamiento. Los miembros del grupo interpretan en este contexto las acciones, los signos de identidad de los demás (Wortham, 2004; 2006) y los patrones de participación (Cohen y Lotan, 1995). Como hemos visto, esas interacciones

desarrollan trayectorias de identidad y participación (Holland et al., 2001; cit. en Langer-Osuna, 2011).

Los grupos de trabajo establecen relaciones entre sus miembros que no siempre son de respeto o equidad. En la metodología de trabajo por proyectos, el profesorado tiene que enseñar al alumnado a trabajar en grupo, a formar parte del grupo y a solucionar los conflictos intragrupales que puedan surgir. Es necesario que se establezcan dinámicas positivas de grupo en el que todos los miembros puedan participar de manera equitativa (Boaler, 2008). En ese sentido, es importante mencionar la relación entre el poder y el posicionamiento. Por poder entendemos el control que ejerce un individuo por encima de otro o el control de un grupo por encima de otros (van Dijk, 2008). Este tipo de poder permite el acceso a algunos individuos o grupos a recursos a la vez que limita la contribución de otros individuos a esos mismos recursos (Fairclough, 2001 y Rex y Schiller, 2009 cit. en Kaya-Adi, 2019). Fairclough (2001) distingue entre el poder detrás del discurso (macro estructuras de poder) y poder en el discurso (como, por ejemplo, la autonomía) (ibid). La inherente complejidad de la naturaleza del poder influye en la manera en las que los posicionamientos son construidos y negociados.

En los grupos de trabajo por proyectos los miembros del grupo son asignados un rol y unas funciones. Pero para que ese alumno o alumna ejerza ese rol, el resto de miembros del grupo tiene que posicionarlo o posicionarla en ese rol, en otras palabras, los roles son co-construidos por los miembros del grupo. Por ejemplo, para que una alumna funcione como la coordinadora del grupo, los otros miembros del grupo deben responder de forma que también la posicionen como coordinadora (Davies y Harré, 1990; Holland et al., 2001). Si lo rechazan o no le permiten ejercer sus funciones entonces habrán posicionado a otro miembro del grupo como coordinador. En palabras de Davies y Harré (1990), un individuo emerge de los procesos de interacción social no como un producto final relativamente completo, sino como uno que se constituye y reconstituye a través de las variadas prácticas discursivas en las cuales participa. En este punto, es necesario que volvamos a revisar la relación entre rol y el posicionamiento que produce cierta ambigüedad, ya que el posicionamiento puede ser dado en referencia a los roles de alguien, las características personales y otros atributos importantes. Pero según esta misma teoría los posicionamientos son locales, momentáneos y efímeros (Harré et al., 2009: 10). Así, en sus

aportaciones posteriores, Harré explica la idea de pre-posicionamiento como “atribuciones de habilidades, personalidad, hecho biográficos considerados relevantes para los posicionamientos futuros.”

Para seguir estudiando la diferencia entre los roles y el posicionamiento, es necesario que mencionemos el trabajo de Goffman (1959) quién busca comprender las conversaciones o interacciones desde el rol que ocupan los individuos en ella (Kaya-Adi, 2019). No obstante, Harré y Van Langenhove (1999a) criticaron este enfoque y consideraron que no es plausible entender las complejidades que se producen en las interacciones sociales solo mediante el estudio de los roles que ocupan los interlocutores, ya que los roles no pueden explicar comportamientos que se desvíen de las expectativas o normas que rodean a ese rol (ibid). Asimismo, los roles son vistos como estáticos y rígidos, mientras que los posicionamientos son vistos como un concepto más fluido a través de los que se puede interpretar los cambios o modificaciones que surgen en los roles. Harré y Slocum (2003) consideraron que los roles representan una serie de requisitos y limitaciones, ya que representan expectativas socioculturales sobre los individuos mientras que las posiciones que se dan en situaciones específicas son cuestionados, negociados y cambiantes (Kaya-Adi, 2019). Dicho lo anterior, Van Langenhove y Harré (1999) añaden que los posicionamientos pueden ser determinados en referencia al rol personal de los individuos y eso puede influir en las formas en las que se posicionan y son posicionados, en el contexto educativo podría ser el rol del profesorado en tanto que docentes en comparación con el rol del alumnado en tanto que estudiantes. Harré et al. (2009: 12) sugieren que “quienes somos está constituido parcialmente por los roles (personal y social) que ocupa el individuo en la conversación.” Davies y Harré (1999) consideraron que, a pesar de las críticas a Goffman en cuanto a los roles, el término *footing* empleado por este autor es muy similar al concepto de posicionamiento. Según Goffman (1981), un cambio de *footing* implica un cambio en los posicionamientos de nosotros mismos y de los demás.

Así, la teoría del posicionamiento considera aspectos dinámicos de uno mismo en la construcción de la identidad, es decir, considera que las identidades están en constante proceso y negociación en las interacciones con los demás. Es mediante el posicionamiento autónomo en la conversación que el individuo co-construye y conforma su identidad (Korobov y Bamber, 2004 cit. en Kaya-Adi, 2019). Benwell y Stokoe (2006) utilizan el término identidades

conversacionales para resaltar como las identidades se desarrollan, se construyen y ponen en acción en las conversaciones diarias. Holland et al. (2001), como hemos mencionado anteriormente, utilizan el concepto de identidades posicionadas para describir las relaciones de poder, de afiliación social que emergen en las interacciones.

Como veremos en el apartado de resultados, el mismo individuo puede manifestar su identidad o ser asignado una identidad en forma de posicionamientos en diferentes contextos sociales. Como menciona Oliva (2012), “las identidades no son estables y permanentes, sino que puede darse más de una al mismo tiempo para interactuar con diferentes sistemas o dentro del mismo sistema si desarrolla diferentes roles”. Esta autora añade que son sus percepciones de y contribuciones a los objetivos comunes e individuales los que influyen en la forma en la que los demás perciben sus identidades, roles, estatus y relaciones. Tras un periodo de tiempo algunas posiciones pueden ser más dominantes en su representación en contextos concretos. Por ejemplo, ser un alumno disruptivo es una de las identidades posicionales que tiene un alumno. Lo que hace que un alumno sea disruptivo es los posicionamientos que escoge junto con los comportamientos que despliega en relación con los demás alumnos y el profesorado del aula. Ese posicionamiento como alumno disruptivo no puede ser construido en base a su comportamiento en una única sesión de clase, sino que es asignado por otros que han observado de manera repetida comportamientos como faltas de respeto o la no realización de deberes. Es decir, es a través de la acumulación de posiciones a lo largo del tiempo que se conforman las identidades posicionadas y las trayectorias de identidad. De esta manera, el alumno, internaliza esas etiquetas y decide si actúa o no acorde a esas etiquetas en diferentes interacciones. Por ejemplo, un alumno que suele hacer bromas en clase, es posible que sea posicionado por los otros como el gracioso de la clase (Rex y Schiller, 2009 cit. en Kaya-Adi, 2019).

Así, tal y como afirma Langer-Osuna (2010; 2011; 2015) siguiendo la propuesta de Wortham (2006), las trayectorias de identidad social y académica se co-construyen en las interacciones entre los miembros del grupo. En esas trayectorias inciden aspectos como la metodología docente o factores sociodemográficos. Diferentes estudios han demostrado que aspectos sociodemográficos como el sexo, la procedencia o la clase social (Cohen, 1990; Cohen y Lotan, 1995; Wortham, 2004, 2006; Langer-Osuna, 2010, 2011, 2015; Bucholtz,

Liang y Sutton, 1999; Johnson y Meinhof, 1997, Lotosseliti, 2006, de Fina, 2003; Joseph, 2004; Benwell y Stokoe, 2011; Vila et al, 2010; Alegre, 2007) influyen en los roles y posicionamiento de los miembros del grupo, y, por consiguiente, en sus trayectorias de identidad social y académica.

## **2.4. Preguntas de investigación**

Como hemos visto en el marco teórico presentado anteriormente, esta investigación se centra en dos aspectos fundamentales: el trabajo por proyectos y las identidades académicas. En la literatura sobre el trabajo por proyectos observamos muchas directrices teóricas sobre cómo deberían establecerse e implementarse los proyectos y la gran mayoría de los estudios realizados abordan esta metodología desde un enfoque de rendimiento académico, rol del profesorado o del alumnado en el aula, pero son menos los estudios que abordan esta metodología para conocer lo que ocurre en la práctica con el impacto de aspectos claves para esta metodología: los roles y las relaciones que se establecen dentro de los grupos de trabajo. En este sentido, esta investigación busca conocer en profundidad los efectos de esta metodología, que requiere de interacciones grupales para el desarrollo de los proyectos, en las construcciones de la identidad adolescente en un marco temporal concreto, es decir, un curso académico. Asimismo, consideramos que, aunque la identidad es un concepto que ha sido ampliamente investigado desde diferentes disciplinas, existe una carencia de estudios que se centren en la identidad académica dentro del aula de proyectos, entendida como las identidades percibidas y asignadas por el alumnado dentro de un aula de esas características.

No obstante, tal y como hemos explicado en el apartado de anterior, existen algunos estudios que se centran en la identidad aprendiz haciendo referencia a cómo aprende el alumnado, es decir, cómo son como estudiantes, o sobre la identidad académica en términos de pertinencia. Nuestra investigación busca profundizar en esas identidades que negocian los alumnos y alumnas y las consiguientes trayectorias de identidad académica que se establecen en el marco de las interacciones producidas en los grupos en el contexto del trabajo por proyectos. Así, esta tesis doctoral tiene la intención de estudiar y conocer la manera en la que se construyen las trayectorias de identidad académica en el contexto del trabajo por proyectos en las aulas de enseñanza secundaria. Con el objetivo de encontrar una respuesta a

este planteamiento, y siguiendo una perspectiva etnográfica, planteamos tres preguntas de investigación.

La primera pregunta de investigación en la que nos hemos centrado es ***¿Qué roles y posicionamientos adopta el alumnado en las interacciones grupales a lo largo de un curso académico durante la realización del trabajo por proyectos?*** Anteriormente (ver Apartado d) *El trabajo por proyectos y su organización en el aula: roles y grupos de trabajo*), hemos argumentado que el rol corresponde a una categoría académica que es normalmente asignada por el profesorado y trae consigo unas funciones específicas prefijadas (Pujolàs, 2009; Cohen y Lotan, 2014), mientras que el posicionamiento explica el lugar en el que uno mismo se sitúa o es situado dentro del grupo en las interacciones con los demás. Así, contrastar el rol con el posicionamiento dentro del grupo de trabajo nos permitirá conocer en mayor profundidad la incidencia de la interacción entre adolescentes en la negociación y construcción de su propia identidad académica.

La segunda pregunta que busca responder esta investigación es ***¿Qué tipo de relaciones académicas se establecen en las interacciones grupales en el aula de trabajo por proyectos?*** En cuanto al estudio de las relaciones académicas nos interesa conocer si se trata de relaciones equitativas o desiguales en cuanto a estatus, pertenencia al grupo y contribución al trabajo. La metodología de trabajo por proyectos posee unas características propias como, por ejemplo, la asignación de roles o el desarrollo de una investigación grupal para conseguir un objetivo común. Estas condiciones producen unas dinámicas de relación concretas que podrían ser diferentes de las que se producen entre alumnado que trabaja en grupos tradicionales (no proyectos).

Finalmente, estas dos preguntas anteriores nos llevan a una tercera pregunta ***¿De qué manera co-contruye el alumnado sus identidades académicas en las interacciones grupales propias del trabajo por proyectos?*** Tal y como hemos establecido (ver Apartado 2.3. *La identidad como producto de la interacción*), la identidad está en constante cambio y evolución por la interacción diaria con los demás. De esta manera, los posicionamientos y las identidades pueden ir cambiando a lo largo de todo un curso académico. Estudiar esas interacciones en un curso académico nos ayudan a conocer cómo emergen, cambian o se solidifican las identidades académicas del alumnado, es decir qué trayectorias de identidad académica co-

construye el alumnado adolescente de un grupo de trabajo concreto que sigue la metodología de trabajo por proyectos.

## **2.5. Objetivos**

Con el fin de contestar a las tres preguntas de investigación centrales de esta tesis doctoral, hemos planteado diferentes objetivos que hemos ido siguiendo en las diferentes etapas de esta investigación. El capítulo de resultados seguirá también esta misma organización. El último objetivo se corresponde con el capítulo de discusión y conclusiones:

- Observar el funcionamiento de un aula con diversidad lingüística y cultural que trabaja por proyectos.
- Recoger información de las actividades y características de los proyectos implementados para conocer en mayor profundidad su idiosincrasia en contraposición con la teoría del trabajo por proyectos.
- Conocer las decisiones que el profesorado toma en relación al diseño de los proyectos implementados y la organización del aula para el desarrollo de los mismos.
- Describir y analizar los aspectos de los proyectos que son valorados de manera positiva y negativa por parte del alumnado, así como los que se perciben como efectivos para el desarrollo de los proyectos.
- Estudiar los roles que utiliza el alumnado en los grupos y sus funciones asignadas.
- Analizar la utilización y la utilidad en la práctica de esos roles en el desarrollo de los proyectos.
- Investigar el proceso de negociación y asignación de roles de trabajo entre los miembros del grupo.
- Conocer los posicionamientos que se dan entre los diferentes miembros del grupo en relación a los roles empleados.
- Observar los criterios y las decisiones tomadas por el profesorado para la formación de los grupos de trabajo en los diferentes proyectos.
- Investigar la incidencia de la composición del grupo de trabajo en el desarrollo y compleción del proyecto.
- Comprender las relaciones académicas que se establecen dentro de los grupos de trabajo, es decir, si son relaciones equitativas o desiguales en cuanto a estatus, pertenencia al grupo y contribución al trabajo.

- Identificar las habilidades principales que aprende o emplea el alumnado en el desarrollo de los proyectos para el funcionamiento de los grupos de trabajo.
- Detectar las principales identidades académicas que se co-construyen según los proyectos de trabajo en el alumnado que forman parte de grupos.
- Estudiar casos individuales de trayectorias académicas para conocer las diferentes tipologías que emergen en el desarrollo del trabajo por proyectos.
- Contribuir con recomendaciones para la comunidad educativa interesada en implementar proyectos en las aulas de secundaria mediante el estudio de casos concretos.

### 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentamos la recogida y análisis de datos que hemos llevado a cabo para poder desarrollar esta investigación. Presentaremos las fases de recogida, las técnicas e instrumentos de recogida, el método de análisis y las decisiones tomadas.

#### 3.1. Enfoque metodológico

Para el desarrollo de esta investigación hemos llevado a cabo un diseño cualitativo basado en una etnografía educativa (Starfield, 2016; Punch y Oancea, 2014). Hemos escogido el diseño cualitativo ya que, como afirman Denzin y Lincoln (2005: 3; cit. en Paltridge y Phakiti, 2016), los estudios cualitativos buscan estudiar aspectos en su contexto natural e intentan dar sentido o interpretar los fenómenos desde el constructo de los participantes. La perspectiva etnográfica está motivada por la posibilidad de ofrecer descripciones más holísticas y detalladas de la realidad o cultura observada (Watson-Gegeo, 1988: 588; cit. en Paltridge y Phakiti, 2016) o como propone Geertz (1973) de generar *thick descriptions* o descripciones densas sobre comportamientos en un contexto concreto.

Siguiendo este enfoque, hemos realizado una aproximación de un estudio de caso de un centro de enseñanza secundaria concreto desde una perspectiva etnográfica a través de la observación en un aula en la que el método de enseñanza-aprendizaje es el trabajo por proyectos. En concreto, estudiamos un aula de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y realizamos el seguimiento específico de un grupo de trabajo del aula en tres proyectos académicos del mismo ámbito a lo largo de un curso académico.

Hemos llevado a cabo un estudio de caso que, como define Casanave (2016: 120; cit. en Paltridge y Phakiti, 2016), se trata de un estudio de caso si se investiga una persona, un grupo, una institución o una comunidad en profundidad (Merriam, 1998; Simons, 2009; Stake, 1995, 2005; cit. en Paltridge y Phakiti, 2016) con el objetivo de entender un fenómeno o un proceso ejemplificado por una persona o una institución (Swanborn, 2010; cit. en Paltridge y Phakiti, 2016). Cabe destacar que el objetivo de esta investigación no es el de generalizar o modelizar los casos, sino describir la situación y los fenómenos en el contexto concreto de estudio.

Para comprender en mayor profundidad la información recogida, asegurar su correcta contextualización y fortalecer la credibilidad de esta investigación (Watson-Gegeo, 1998; cit. en Paltridge y Phakiti, 2016), empleamos diferentes instrumentos complementarios para la triangulación de esos datos: i.e. análisis de la información de los centros de procedencia del alumnado donde han cursado la educación primaria para identificar su perfil sociodemográfico y del aula, entrevistas a profesorado y alumnado, observaciones y grabaciones de aula y proceso de documentación del material curricular de los tres proyectos. Tal y como afirman, Maykut y Morehouse (1994), el uso de múltiples métodos de recogida de datos contribuye a la fiabilidad de la investigación (cit. en Punch y Oancea, 2014).

En la siguiente tabla presentamos un resumen del diseño metodológico en el que especificamos los proyectos en que se desarrolló la investigación y los instrumentos que empleamos para la recogida de datos. En el apartado 3.6 de este capítulo explicaremos en mayor profundidad el diseño metodológico de esta investigación.

Tabla 4. Diseño del trabajo de campo

Proyectos	Antes	Durante	Después
Proyecto <i>This is me!</i> (1er trimestre)	Observación general del aula (inicio de curso) Análisis de la documentación personal y académica de cada alumno provista por los centros de procedencia	Observación exhaustiva a lo largo de la duración del proyecto Grabación de diferentes grupos de trabajo a lo largo de todo el proyecto (2h/3 días por semana)	Entrevistas al alumnado
Proyecto <i>Vida i mort a l'antic Egipte</i> (2º trimestre)		Observación exhaustiva durante duración del proyecto Grabación de diferentes grupos de trabajo a lo largo de todo el proyecto (2h/3 días por semana)	Entrevistas al alumnado
Proyecto <i>Tim Burton: words and images</i> (3er trimestre)		Observación exhaustiva duración del proyecto Grabación de diferentes grupos de trabajo a lo largo de todo el proyecto (2h/3 días por semana)	Entrevistas al alumnado y profesorado

Fuente: Elaboración propia

## 3.2. Contexto del estudio: el Instituto de Educación Secundaria El Parc<sup>1</sup>

Para conocer en profundidad los efectos de las interacciones derivadas del trabajo por proyectos en las trayectorias de identidad del alumnado, es necesario contextualizar esta investigación en el marco del instituto de educación secundaria El Parc (a partir de ahora, IES El Parc), ya que, aunque los efectos puedan ser replicables en otros centros, alguno de ellos puede estar vinculado con el contexto concreto de implementación. Por ello, en este apartado explicamos las características del entorno en el que está ubicado el centro y realizamos una descripción tanto física como institucional-organizativa del funcionamiento del centro.

### a) Situación, contexto y composición

El Instituto El Parc está ubicado en un municipio del área metropolitana de Barcelona que cuenta con una población de unos 76.400 habitantes según datos del *Insitut d'Estadística de Catalunya*. Esta ciudad, en un primer momento, al igual que toda Cataluña, recibió mucha migración de otras comunidades autónomas, en especial de Andalucía, en las décadas de los 1950 a los 1970 coincidiendo con la época de desarrollo industrial de la zona. Tal y como explica Marín (2010) “la emigración andaluza a Cataluña ha sido uno de los fenómenos más relevantes que se han apreciado en la demografía española del siglo XX, llegándose incluso a hablar de manera hiperbólica de “la novena provincia andaluza” para hacer referencia a la Cataluña de la década de los setenta”. Posteriormente, y a partir de los años 90, esta ciudad ha recibido mucha inmigración de países del norte de África, de África Subsahariana, Asia y Latinoamérica.

El IES El Parc se creó en enero de 2005 como consecuencia de un traslado de otro edificio. El cambio de ubicación supuso, no sólo un cambio en su denominación, sino también una ampliación del número

---

<sup>1</sup> El nombre del centro ha sido modificado para preservar su confidencialidad. Hemos utilizado este nombre porque es el que recibió en proyectos de investigación anteriores del grupo de investigación GREILI-UPF. Se pueden consultar algunos de los resultados de dicho proyecto en Patiño-Santos (2018), Trenchs-Parera (2019), y Newman, Trenchs-Parera y Corona (2019), entre otras publicaciones.

de profesorado y alumnado<sup>2</sup>. El centro se encuentra ubicado en un edificio de nueva construcción de dos plantas, cuenta con una biblioteca actualizada, varias aulas de informática, un patio, un huerto y un módulo prefabricado por la ampliación de una nueva línea de 1º de ESO.

Además, el centro ha promovido la adecuación del espacio para cubrir sus nuevas necesidades educativas. Así, en el módulo prefabricado se encuentran actualmente el alumnado de 2º de ESO que trabaja con la metodología de trabajo por proyectos. Esta decisión posibilita que algunas aulas queden libres y disponibles para que el alumnado de proyectos pueda acudir a trabajar en grupo o para trabajar autónomamente durante la clase bajo la supervisión del profesorado. Se han colocado en todas las aulas de proyectos unos rincones biblioteca con sofás a los que los grupos pueden dirigirse para descansar o reflexionar durante el trabajo.

El centro imparte educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato de la especialidad de humanidades, sociales, ciencias y tecnología. Asimismo, proporciona formación profesional vinculada a la informática a través del Ciclo de Grado Medio de sistemas informáticos y redes y el Ciclo de Grado Superior de administración de sistemas de información y redes.

El Instituto supera los 600 alumnos y alumnas y está organizado en tres líneas en la ESO, dos líneas en el bachillerato, dos líneas en el ciclo de grado medio y una en el ciclo de grado superior. Sin embargo, en el curso 2016-2017, a petición del *Departament d'Ensenyament* se amplió una línea en 1º de ESO<sup>3</sup>. El alumnado es muy diverso ya que existe una gran variedad de orígenes, lenguas y culturas que conviven en el mismo espacio.

El centro cuenta con un grupo de profesorado, unos 50, muy dinámico y comprometido con la visión del centro establecida en su Plan Educativo de Centro (a partir de ahora, PEC<sup>4</sup>): “ser un referente de calidad educativa del municipio”.

---

<sup>2</sup> Información obtenida de la última versión actualizada del plan educativo del centro (PEC).

<sup>3</sup> Información obtenida de la última versión actualizada del plan educativo del centro (PEC).

<sup>4</sup> El PEC no ha sido adjuntado en los anexos para preservar la privacidad del centro.

## b) Estructura y organización del centro

Tal y como se destaca en el PEC: “El hecho de que sea un centro relativamente pequeño favorece las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa”. En mis visitas al centro durante la fase piloto, yo misma he podido comprobar este clima de cordialidad y compañerismo que se respira en el centro, en la sala de profesores en las horas de descanso en las que comparten experiencias y desayunos.

Asimismo, en el mismo PEC queda patente la visión sobre la educación que promueve el centro: “entendemos la educación como una tarea colectiva y de equipo dirigida al desarrollo integral del alumno, por encima de los planteamientos exclusivamente de instrucción”. De la misma manera, este clima de colectividad y complicidad lo he podido observar en las largas reuniones de coordinación a la que asistía voluntariamente el profesorado por las tardes para preparar el cambio de metodología. De hecho, he podido constatar que el profesorado ha hecho un gran esfuerzo para renovar sus métodos de enseñanza y acercarse a una metodología más inclusiva.

## c) Filosofía del centro

Una de las misiones que el IES El Parc explicita en su PEC es la voluntad de “ofrecer una educación integral con el objetivo de que los alumnos se conviertan en ciudadanos responsables, comprometidos, solidarios, con conciencia medioambiental y respetuosos con su entorno natural, social y cultural”.

A lo largo de los años este centro se ha caracterizado por la innovación constante en diferentes ámbitos para fomentar la educación integral de su alumnado. Entre esas iniciativas cabe destacar:

- *Plan experimental de lenguas extranjeras* (cursos 2008-2011) con el objetivo de promover su uso de manera significativa. Desde el curso 2014-2015 se inició el contacto con un centro de educación secundaria de Holanda, para establecer un intercambio de correspondencia, lo que les permitía desarrollar sus competencias lingüísticas, así como mejorar su competencia intercultural. En el curso académico 2015-2016 se

iniciaron los intercambios físicos entre alumnado de ambos centros durante una semana al año.

- *Programa de tecnologías de aprendizaje y del conocimiento (TAC)* para la adquisición de la competencia digital. El centro cuenta con aulas de informática y con una biblioteca equipada con ordenadores para el trabajo individual. Además, todas las aulas cuentan con ordenador y proyector. La plataforma moodle del centro permite que el alumnado trabaje en las actividades tanto en casa como en el centro, así como un mayor seguimiento por parte del profesorado. Desde el curso 2009-2010, el instituto participó en el programa 1x1 que fomentaba el uso de los portátiles por parte del alumnado y de material digital elaborado por el propio profesorado. Actualmente, el programa 1x1 ha finalizado por lo que el centro participa en el programa EDUCAT 2.0 gracias al cual se pone a disposición un servicio de préstamo de portátiles para el alumnado con dificultades económicas para adquirir uno o para el que tenga incidencias con los suyos propios.
- *Proyecto Punt Lila* que fomenta la coeducación y trabaja las relaciones de equidad entre hombres y mujeres a través de diferentes actividades y talleres.
- *Programa de Mediación* que tiene como objetivo la convivencia escolar. Este programa, en el que participa tanto el alumnado como el profesorado, recibió el reconocimiento de proyecto de innovación educativa en los cursos académicos del 2006 al 2009. Actualmente, se sigue trabajando en esta línea a través de una optativa.
- *Programa de Salud*, que busca la adquisición de hábitos y comportamientos saludables entre el alumnado. Este programa se trabaja en todos los cursos de diversas maneras, bien en las tutorías o bien en determinadas áreas. Además, se invita a expertos de otras instituciones para concienciar al alumnado.
- *Programa de educación medioambiental*. El curso 2004-2005 el centro consiguió la implantación de un proyecto de innovación educativa en este ámbito que incluía actividades como la jardinería, huertos urbanos y el reciclaje. En diciembre de 2008

el centro obtuvo la mención de Escuela Verde, que fue renovada en 2011.

- *Relaciones con la comunidad.* El centro ofrece sus instalaciones a las asociaciones sin ánimo de lucro de la ciudad y participa en las actividades propuestas por el Ayuntamiento. Gracias a un convenio de colaboración entre el *Departament d'Ensenyament* y el Ayuntamiento, el alumnado de la ESO que participan en el programa EINA, completa parte de su aprendizaje con personal del ayuntamiento. Además, el centro forma parte del Plan Educativo del Entorno que tiene como objetivo conseguir una educación integral para todo el alumnado y promueve la cohesión social a través de la cohesión intercultural. Asimismo, desde el curso 2014-2015 La Cruz Roja gestiona un comedor escolar en el que becan a alumnado del centro en riesgo de exclusión social.
- *Plan experimental de deporte,* creado con la intención de promover hábitos saludables y de aumentar la participación del alumnado en actividades físicas y deportivas en horario no lectivo en el centro. Para ello, se creó una asociación deportiva escolar. Asimismo, el departamento de Educación Física organiza cada curso una optativa deportiva.
- *Potenciación de la biblioteca del centro.* El centro pone a disposición del alumnado una biblioteca con recursos variados (libros, revistas, ordenadores con internet) para la mejora de su aprendizaje. Gracias al proyecto de innovación educativa Punt Edu, en el año 2007 pudieron ampliar su dotación. Una vez finalizada la aportación económica de este proyecto, el equipo directivo estableció un presupuesto anual específico para la biblioteca escolar para aumentar y actualizar los fondos.

Tanto el equipo directivo como el profesorado del instituto abogan por una educación integral inclusiva de todo el alumnado regida por el principio de equidad, independientemente de sus habilidades. Tal y como se refleja en el PEC: “la diversidad del alumnado es una realidad del Instituto El Parc, centro acogedor”.

Este centro cuenta con aula de acogida desde su creación y, desde el curso 2014-2015, con una unidad de apoyo a la educación especial, o USEE (actuales SIEI), con alumnado de espectro autista. El aula de

acogida, tal y como su nombre indica, reúne al alumnado recién llegado al centro procedente de otros países o comunidades españolas. En ellas se enseña principalmente catalán y castellano para ayudar a la incorporación lo más rápida posible al grupo ordinario. La USEE cuenta actualmente con alumnado que pasa parte del tiempo en aulas específicas y otra parte en el grupo ordinario para fomentar su inclusión en el grupo.

Asimismo, con el fin de integrar e incluir al alumnado que llega en 1º de ESO sin las competencias básicas adquiridas y que requieren de un seguimiento específico para adaptarse al centro y a su metodología, el centro implementa las siguientes medidas:

1. Las asignaturas optativas se convertirán en asignaturas de refuerzo y mejora de las competencias básicas tanto lingüísticas (catalán, castellano e inglés) como matemáticas para el alumnado que lo necesite.
2. Búsqueda de espacios para que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda planificar y organizar el trabajo a realizar en el aula ordinaria con el apoyo del profesorado especializado del departamento de orientación y atención a la diversidad (DOAD) del centro.
3. Profesorado cualificado para atender las necesidades de diversidad del centro. Siguiendo el Decreto 39/2014 de 25 de marzo por el cual se regulan los procedimientos para definir el perfil y la provisión de los puestos de trabajo docentes el centro creó cuatro puestos de trabajo con un perfil de diversidad específico.

#### d) Innovación docente: el trabajo por proyectos

Siguiendo esta línea de innovación educativa, en el curso 2016-2017 el instituto de educación secundaria El Parc comenzó a implementar la metodología de trabajo por proyectos en tres de los cuatro grupos de 1º de ESO y en dos de los tres grupos de 2º de ESO. La intención del equipo directivo es continuar progresivamente con la implementación de esta metodología en todos los cursos de la educación secundaria obligatoria.

Esta implementación es el resultado de la evolución del trabajo por competencias iniciado en el curso 2009 con el proyecto Educat 2.0 (antiguo 1x1), en el que el centro se propuso trabajar por proyectos en

parte de los cursos de primero y segundo de ESO. Asimismo, siguiendo la línea pedagógica establecida por el *Departament d'Ensenyament*, en el curso 2006-2007 se inició el trabajo por competencias que promovía una mejora de las competencias personales. Paralelamente, el centro inició el trabajo por proyectos transversales en los diferentes niveles de la ESO. Estos proyectos transversales se realizan en diferentes momentos del curso.

Antes de comenzar con la explicación en detalle sobre los instrumentos de recogida de información, es necesario describir la compleja organización del centro en torno al trabajo por proyectos como nueva metodología docente. El equipo directivo y el profesorado decidieron dividir los proyectos en tres tipologías:

1. *Proyectos tipo A o del ámbito lingüístico* en el que se incluyen catalán, castellano e inglés. Estos proyectos suelen tener una duración total de 30 horas, se trabajan a lo largo de 6 horas semanales y en la primera franja de la mañana, antes del primer recreo.
2. *Proyectos tipo B o del ámbito matemático* con una duración total de 20 horas y 4 horas semanales. Estos proyectos se trabajan justo después del primer recreo.
3. *Proyectos tipo C o multidisciplinares*, en el que se incluyen proyectos del ámbito de las ciencias sociales y naturales, con una duración de entre 40 o 60 horas según el caso. Se desarrollan a lo largo de 10h semanales, es decir, 2 horas al día en la última franja del horario escolar.

Además, estos proyectos son complementados, por un lado, con sesiones de trabajo personalizado, en las que el alumnado de manera individual trabaja con un tutor que realiza un seguimiento personalizado de su desarrollo académico. Cada tutor es responsable de 8 alumnos y alumnas que no necesariamente son de la misma clase. Este espacio se utiliza también para el desarrollo de otras actividades como actividades deportivas en grupo organizadas por el centro y que cuentan con una duración mínima de 2 horas semanales, para la asistencia a la materia de religión y francés o de otras actividades de aprendizaje personalizadas que el equipo docente considere necesarias.

Por otro lado, el alumnado que trabaja por proyectos participa en la “optativa P”, que son sesiones temáticas que organiza el centro con instituciones externas, en las que el alumnado trabaja en grupos de

diferentes cursos. Y, finalmente, el centro continuará con los proyectos transversales que se desarrollarán una vez al trimestre durante dos semanas.

### **3.3. Los proyectos marco del estudio**

En principio, y después de la fase piloto<sup>5</sup> realizada en el centro, escogimos, como marco del presente estudio, los proyectos del ámbito lingüístico o de tipo A que tuvieron lugar los lunes, miércoles y viernes en la primera franja horaria antes del primer descanso. Esta decisión fue motivada por el contacto establecido con una profesora durante las observaciones y entrevistas realizadas en la preparación de este proyecto de investigación<sup>6</sup>.

Recogimos información en tres proyectos, cada uno correspondiente a un trimestre concreto (ver Tabla 4). Así, se llevaron a cabo observación y grabaciones de aula, en el Proyecto A2 del curso, *This is me!* en el primer trimestre, ya que el alumnado ya había trabajado en un proyecto anterior y ya comenzaba a estar familiarizado con esta metodología, sentando las bases para los próximos proyectos. En el Proyecto A4, *Vida i mort a l'antic Egipte* en el segundo trimestre, aunque inicialmente consideramos la recogida de datos sólo a través de la observación, finalmente decidimos realizar también grabaciones de los grupos de trabajo. En el Proyecto A7, *Tim Burton: words and images* implementado en el tercer trimestre, volvimos a grabar y observar el aula de forma intensiva. Escogimos este proyecto, y no el último, porque quedaba más alejado del final de curso y los alumnos seguían trabajando con la misma dinámica sin la presión añadida del último proyecto del año. Cabe mencionar que los proyectos a seguir se ajustaron al número final de proyectos planificados en este ámbito para ese curso escolar.

---

<sup>5</sup> Fase explicada en la Introducción.

<sup>6</sup> Estas observaciones se realizaron en el marco de la fase piloto.

### 3.4. Participantes

Esta investigación se desarrolló principalmente, con un grupo de unos 60 alumnos y alumnas de dos clases de 1º de ESO del centro IES El Parc que acababa de comenzar a trabajar por proyectos. Se trata de alumnado en edad adolescente, entre 11 y 12 años. La elección de este rango de edad concreto vino determinada por varios factores. Por un lado, se trata de alumnado que llega nuevo al centro y que en su gran mayoría no se conoce entre sí ni conoce al profesorado. Este hecho permitió una mayor flexibilidad en las presuposiciones y asignaciones de estereotipos o categorías entre alumnado y profesorado. Así, tanto los docentes como el alumnado no conocían las características personales que conformaban la personalidad de los individuos, ni sabían qué esperar de su desempeño académico, como aconseja Wortham (2006) para los diseños metodológicos de las investigaciones.

Por otro lado, este grupo de alumnos y alumnas se acercó a una metodología docente que en muchos casos desconocían, ya que, aunque hubieran trabajado anteriormente en grupo, el trabajo por proyectos posee unas características propias como la asignación de roles dentro de los grupos o la búsqueda de un objetivo común, entre otras. Además, esta manera de trabajar fue continuada a lo largo de todo el curso, por lo que el profesorado tuvo que dotar a los grupos de los mecanismos de trabajo necesarios para que aprendan a trabajar en grupo (Pujolàs, 2009), asegurar el aprendizaje de todos los miembros del grupo y del establecimiento de relaciones de trabajo efectivas y equitativas (Boaler, 2011).

Un tercer motivo para la elección de este grupo de participantes se debe al hecho que los participantes son tanto chicas como chicos que provienen de un contexto social similar, pero que cuentan con un origen muy diverso: en algunos casos se trata de alumnado recién llegado al país, en otros casos de alumnado escolarizado en el sistema catalán, pero que llegaron al país en su infancia y finalmente, jóvenes nacidos y escolarizados en Cataluña de distinta procedencia: familias de origen extranjero, familias de otras comunidades autónomas españolas y familias autóctonas. Sin embargo, el porcentaje más elevado de alumnado extranjero en el centro son jóvenes de origen marroquí, paquistaní o chino. Para llevar a cabo esta investigación tuvimos en cuenta las posibles incidencias de variables sociodemográficas como el sexo o la procedencia.

Finalmente, la elección del grupo vino motivada por el hecho de que esta edad es especialmente sensible para el desarrollo de las identidades ya que es en esta etapa del desarrollo humano que los adolescentes, tanto si son del mismo origen como diferente, negocian y co-construyen (Eckert y McConnell-Ginet, 1992; cit. en Bucholtz y Hall, 2005; Langer-Osuna, 2011) sus identidades en las interacciones tanto dentro como fuera del aula.

El profesorado responsable de los proyectos del ámbito en el que se realizó la investigación también participó en las entrevistas en profundidad. En concreto, se entrevistó al profesorado de los proyectos del ámbito lingüístico porque, como se ha mencionado en apartados anteriores, fue el ámbito de los proyectos en el que se realizó el seguimiento. Esta decisión fue motivada por la fase piloto que se llevó a cabo y que se ha detallado en la introducción del documento. Fue en esta fase inicial cuando se estableció un primer contacto con la profesora responsable de este ámbito. Esta profesora demostró una gran preocupación por el impacto de la metodología de trabajo por proyectos en el rendimiento académico y las relaciones sociales del alumnado.

Aunque esta investigación contaba ya con el consentimiento del equipo directivo, antes de iniciar el trabajo de campo, se pidió el consentimiento informado por escrito a las familias del alumnado participante. Esta cuestión será descrita en profundidad en el apartado de consideraciones éticas (apartado 3.8).

A pesar de que la investigación se llevó a cabo en el marco de un aula donde se trabajaba por proyectos, realizamos un seguimiento exhaustivo de un grupo concreto de alumnos y alumnas dentro de dicha aula a lo largo de tres proyectos. Para llevar a cabo esa selección de alumnado, establecimos unos criterios antes de iniciar el primer proyecto, pero no fue hasta el segundo proyecto, tras las observaciones y las grabaciones iniciales obtenidas, que decidimos qué alumnos concretos acompañaríamos y observaríamos en los tres proyectos. Los criterios de selección seguidos fueron:

- Calificaciones académicas: ya que este estudio se centra en la construcción de identidad académica en la interacción con los demás se decidió utilizar las calificaciones académicas obtenidas por el alumnado y la información con la que cuenta el profesorado sobre su etapa anterior. Estas calificaciones

corresponden a las obtenidas en sexto de primaria. Seleccionamos alumnado con calificaciones *medias*, *altas* y *bajas*, por considerar al alumnado con calificaciones brillantes o con grandes dificultades académicas como casos más concretos o aislados. Asimismo, descartamos a alumnado con necesidades educativas especiales como TDAH o dislexia y a alumnado que asistían al aula de acogida ya que su desconocimiento del catalán y castellano les impidió seguir el ritmo de los proyectos y además, pasaron una parte del tiempo en un aula específica trabajando en cuestiones lingüísticas.

- Procedencia de los progenitores: con la intención de buscar el máximo de representación y dadas las características de este centro en el que encontramos una gran diversidad decidimos seleccionar alumnado de diferente procedencia, dividiéndolo en *autóctono* para referirnos a alumnado de origen catalán, de *origen extranjero* para referirnos a alumnado nacido fuera de España o alumnado nacido en España, pero con familias de origen extranjero y *mixto* para clasificar al alumnado que cuenta con uno de sus progenitores de origen autóctono y otro de origen extranjero.
- Género: buscamos el equilibrio entre el número de chicos y el número de chicas participantes para evitar sesgos.
- Opinión del profesorado: para establecer el listado de alumnos y alumnas a observar contamos también con la opinión de la profesora responsable de los proyectos. Además, se siguieron sus consejos en cuanto al alumnado que observar en el primer proyecto.

A continuación, presentamos una figura en la que encontramos los grupos seleccionados en los tres trimestres y que posteriormente explicaremos.

Figura 5. Grupos seleccionados



Fuente: Elaboración propia

De esta manera, en el 1er trimestre, para el proyecto *This is me!* realizamos el seguimiento exhaustivo de tres grupos de trabajo. Es decir, seguimos en concreto a 12 alumnos y alumnas y al finalizar el proyecto realizamos 8 entrevistas a parejas de alumnos y alumnas, en total 16. Para establecer los grupos de trabajo del primer proyecto: *This is me!* la profesora dejó que el alumnado escogiera sus parejas de trabajo y luego unió parejas para crear agrupamientos de cuatro miembros. En ese sentido, con la intención de facilitarnos el trabajo de grabación tuvo en cuenta los objetivos de esta investigación en los agrupamientos y unió a las parejas según su procedencia, rendimiento y género para crear grupos heterogéneos. Como hemos mencionado, los proyectos se implementaron con 1º de ESO A y B a la vez, así en el aula trabajaban 60 alumnos y alumnas a la vez. Esto imposibilitó la observación y grabación de todos los grupos de trabajo.

Debido a que en el 2º y 3er trimestre los grupos de trabajo cambiaron, nos centramos en el seguimiento de alumnado perteneciente a uno de los tres grupos que habíamos estudiado en el primer trimestre. En el segundo proyecto: *Vida i mort a l'antic Egipte* seguimos cuatro grupos y llevamos a cabo 18 entrevistas a un total de 36 alumnos y alumnas. En el tercer proyecto: *Tim Burton: words and images* seguimos a 7 grupos y entrevistamos a 12 alumnos y alumnas y a 3 profesoras.

A continuación, presentamos una tabla en la que podemos ver el alumnado seleccionado inicialmente siguiendo los criterios anteriormente explicados. Recordemos que el alumnado ha sido clasificado según su rendimiento a partir de la documentación

obtenida de los informes de primaria del centro y según su origen o procedencia familiar. Recordemos, por origen *autóctono* nos referimos a alumnado de origen catalán, de *origen extranjero* para referirnos a alumnado nacido fuera de España o alumnado nacido en España, pero con familias de origen extranjero y *mixto* para clasificar al alumnado que cuenta con uno de sus progenitores de origen autóctono y otro de origen extranjero.

*Tabla 5. Primera selección del alumnado observado de septiembre a octubre*

	Rendimiento alto		Rendimiento medio		Rendimiento Bajo	
						
<b>Origen autóctono</b>	Emilia Paloma Maite	Gerard Adam		Edgar	Nerea Gloria	Axel Eloy
<b>Origen mixto</b>	Jalila				Olivia	
<b>Origen extranjero</b>	Amelia Ecuador	Alejo Bolivia	Baasima Marruecos Habiba/Nahid Marruecos	Amir Marruecos Hakem Marruecos	Kismet Marruecos Rosalia Paraguay	Ibrahim Marruecos Igor Ucrania Moussa Senegal

*Fuente: Elaboración propia*

Tras las primeras observaciones y grabaciones del aula, en concreto del alumnado mencionado en la tabla anterior, y dado que en el próximo proyecto todos los grupos cambiaron redujimos el número de alumnos y alumnas a observar. Además, la imposibilidad de conseguir que todo el alumnado trajera el consentimiento-informado firmado por sus familias supuso que algunos de los alumnos y alumnas escogidos no pudieran participar en el estudio al no poder ser grabados. Otro factor determinante fue la información recogida tanto en las observaciones como en las entrevistas del primer proyecto. Algunos alumnos y alumnas no mostraron mucho interés por explicar sus experiencias en los grupos y no participaron ni interaccionaron demasiado con los demás. Así, considerando estos aspectos realizamos una nueva selección del alumnado según los grupos en los que estaban asignados.

Esta información puede ser consultada en la siguiente tabla (ver Tabla 6).

*Tabla 6. Segunda selección del alumnado observado de octubre a junio*

	Rendimiento alto		Rendimiento medio		Rendimiento Bajo	
						
<b>Origen autóctono</b>	Maite	<b>Gerard</b>				
<b>Origen mixto</b>	<b>Jalila</b>				Olivia	
<b>Origen extranjero</b>	Amelia Ecuador	Alejo Bolivia	<b>Baasima Marruecos</b>	Amir Marruecos Hakem Marruecos	<b>Kismet Marruecos</b>	Ibrahim Marruecos <b>Moussa Senegal</b>

*Fuente: Elaboración propia*

Una vez realizada esta segunda selección de alumnado, tras haber observado la implementación de los dos proyectos posteriores y haber transcrito y analizado la información recogida, escogimos a tres chicas y dos chicos alumnos para los estudios de caso por ser los más representativos y los que ofrecían mayor información acerca del trabajo grupal. En la tabla anterior (Tabla 6) podemos ver a los seleccionados resaltados en negrita. Como hemos mencionado fueron escogidos porque ofrecían una variedad equilibrada en cuanto a rendimiento académico. Además, al tratarse de un centro con una gran diversidad, nos interesaba documentar la situación del alumnado de origen extranjero en especial, por ello seleccionamos tres participantes de origen extranjero. No obstante, incluimos también el caso de un alumno autóctono y una alumna de procedencia mixta para contar con una mayor representación y variedad de perfiles.

### 3.5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En este apartado explicamos las diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de información que empleamos con la finalidad de conocer en profundidad el contexto de estudio, es decir, las características del aula, la metodología docente, las interacciones en el aula y relaciones académicas intragrupalas entre los miembros del grupo de trabajo.

Por ello, a continuación, presentamos una tabla resumen con las técnicas de recogida de datos que utilizamos y su finalidad general.

*Tabla 7. Resumen de las técnicas de recogida de datos y su finalidad*

Técnicas de recogida de datos	Objetivos
Material curricular de los proyectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender el contexto de trabajo en el que se desarrolla la interacción grupal</li> <li>- Conocer datos sociodemográficos del alumnado participante (primer proyecto)</li> </ul>
Observación (notas de campo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar y conocer el contexto académico en el que se desarrollan las interacciones grupales</li> <li>- Seleccionar al alumnado para el seguimiento específico</li> <li>- Observar las dinámicas de comportamiento y relación entre los miembros del grupo</li> </ul>
Grabaciones de aula (audios)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las dinámicas interacciones de los integrantes del grupo de seguimiento</li> <li>- Comprender el contexto de trabajo en el que se desarrolla la interacción grupal</li> <li>- Complementar la información observada y recogida en las observaciones</li> </ul>
Entrevistas al alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer en profundidad las expectativas, motivaciones o reflexiones del alumnado acerca de sus trayectorias de identidad académicas, así como de la metodología de trabajo por proyectos</li> </ul>
Entrevistas al profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la visión del profesorado acerca del trabajo en grupo y de las trayectorias académicas y sociales del alumnado de estudio</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia*

Como hemos mencionado al inicio de este apartado, la principal característica de los estudios de caso es que utilizan diferentes fuentes de datos (entrevistas, documentos, observaciones) para explorar, describir y analizar un fenómeno concreto delimitado por el contexto (Casanave, 2016; cit. en Paltridge y Phakiti, 2016). Siguiendo este planteamiento, en este apartado describimos los múltiples instrumentos de recogida de datos que hemos utilizado a lo largo de esta investigación y que encontramos recogidos en la tabla anterior.

Inicialmente, antes de comenzar la recogida de datos, consideramos necesario llevar a cabo un cuestionario sociodemográfico con la intención de conocer el perfil sociodemográfico del alumnado foco del estudio y las características generales del aula; el objetivo era recoger información del origen o procedencia del alumnado y de sus familias, el contexto socioeconómico del que proceden, su interés académico al acabar la ESO, entre otros. La intención de este cuestionario no era la de seleccionar al alumnado sino la de apoyar y comprender la información derivada de las interacciones. No obstante, en las conversaciones con la profesora y tras analizar el contenido del primer proyecto *This is me!* observamos que esa información personal y académica del alumnado la podíamos obtener a través de las actividades propias del proyecto. Así, con buscando facilitar la investigación decidimos obtener la información de esta forma más indirecta. Además, esos datos fueron complementados con información que obtuvimos en las entrevistas personales con el alumnado.

A lo largo de todo el curso académico, observamos y tomamos notas de campo del aula en general y del grupo seleccionado de forma diaria. Estas observaciones fueron en su mayoría exhaustivas salvo al inicio del curso en el que realizamos una observación general del centro, de las cuatro aulas de 1º de ESO de la presentación de los proyectos y de las dinámicas cooperativas. Así, llevamos a cabo una observación exhaustiva de lo que acontecía antes, durante y después de los tres proyectos de estudio. Un momento clave fue el inicio del primer proyecto en el que las profesoras encargadas del ámbito lingüístico explicaron las normas de comportamiento, funcionamiento y de trabajo. Asimismo, la presentación grupal y oral que se realizó al final de cada proyecto tuvo especial relevancia para comprobar los roles y posicionamientos de todos los miembros del grupo (ver *Tabla 12. Resumen del diseño metodológico*).

Para organizar estas notas de campo, planificamos seguir la metodología propuesta por Spradley (1980) en la que ofrece un listado de nueve aspectos o ámbitos a observar: espacio (físico), actor (personas involucradas), actividad (actos de las personas), objeto (objetos físicos presentes), acción (acciones individuales), acontecimiento (conjunto de acciones grupales), tiempo (secuencia temporal), objetivo (lo que se intenta conseguir) y sentimiento (emociones expresadas u observadas). Spradley propone tomar nota de cuánta más información mejor e iniciar la observación con una primera pregunta general ¿Qué está pasando aquí? (1980: 73). Para ello, propone su *Description Question Matrix*, una matriz de 9x9 con 81 preguntas específicas que vinculan cada aspecto a observar entre sí. En el *Anexo I. Matriz de observación de aulas propuesta por Spradley (1980)* de este documento presentamos la matriz propuesta por este antropólogo. No obstante, una vez iniciamos el proyecto no nos fue posible observar y tomar nota de todos estos aspectos dada la complejidad de una observación de tal multiplicidad. Sin embargo, su propuesta sí que nos fue útil para enfocar la observación y para una vez, tomadas las notas, verificar si nos faltaba algún aspecto por considerar.

Para complementar la información derivada de las observaciones sobre las dinámicas interaccionales de los miembros del grupo en el aula y comprender mejor el contexto en el que tuvieron lugar esas interacciones realizamos grabaciones de aula a lo largo del desarrollo de los tres proyectos. En concreto, llevamos a cabo la grabación de tres sesiones semanales de dos horas durante la duración de los proyectos de algunos grupos de trabajo. En la siguiente tabla encontramos un resumen de las grabaciones llevadas a cabo en los diferentes proyectos.

Tabla 8. Resumen de las grabaciones realizadas

Proyecto	Trimestre	Sesiones	Sesiones grabadas	Total de audios grabados
This is me!	1er trimestre	13 sesiones	9 sesiones	43 audios
Vida i mort a l'antic Egipte	2º trimestre	15 sesiones	10 sesiones	42 audios
Tim Burton: words and images	3er trimestre	12 sesiones	7 sesiones	29 audios

Fuente: Elaboración propia

En el primer proyecto grabamos 9 sesiones de 13 en total y recogimos 43 audios del trabajo grupal; en el segundo proyecto registramos 10 de las 15 sesiones de duración del proyecto y recogimos 42 audios; en el tercer proyecto el número de grabaciones fue menor por las características del proyecto que requería del uso de pintura y tinta china para la realización del producto final y que incluía grupos de trabajo más pequeños, por lo que tuvimos que grabar a más grupos, así grabamos 7 de las 12 sesiones totales y registramos 29 audios. Por lo que al finalizar la recogida de datos contamos con 114 audios de una duración de unas 2h cada uno, es decir, 228 horas de grabación.

Dada la gran cantidad de horas de grabación con la que contamos y la limitación temporal de esta investigación, decidimos no transcribir todos los audios del proyecto llevado a cabo en el segundo trimestre, *Vida i mort a l'antic Egipte*, y nos centramos en los grupos en los que había alumnado al que le realizamos el seguimiento. En cualquier caso, continuamos con las observaciones y el seguimiento de los grupos.

Estas grabaciones fueron en formato audio con grabadoras en cada grupo de trabajo. Inicialmente, consideramos la posibilidad de apoyarlas con grabaciones en vídeo para obtener una mayor comprensión de las interacciones no verbales que podían provocar reacciones entre los miembros del grupo, pero el tamaño del aula, el elevado número de participantes en ella (unos sesenta), la movilidad del alumnado en alguno de los proyectos, el bullicio del aula y,

finalmente, las recomendaciones del profesorado nos hicieron desistir de esa idea.

En cualquier caso, las grabadoras de audio se colocaron en casi todos los grupos de trabajo para no discriminar ni crear ningún sesgo en el comportamiento del alumnado que fue finalmente analizado. Asimismo, muchos alumnos y alumnas nos solicitaron que sus grupos fueran grabados. Un factor que no olvidamos, sin embargo, y que ha sido ampliamente considerada por investigadores de todos los campos (Punch y Oancea, 2014), es la influencia y reactividad del alumnado tanto a mi presencia en el aula como observadora como a la presencia del material de grabación.

Para complementar la información recogida en las observaciones y grabaciones, realizamos entrevistas en profundidad y semiestructuradas (Fontana y Frey, 1994; cit. en Punch y Oancea, 2014) al alumnado del aula y a las profesoras responsables de los proyectos del ámbito académico escogido. Esto supuso una gran inversión de tiempo y dedicación, pero proporcionó mucha información de contexto. Las entrevistas las realizamos en parejas del mismo sexo buscando tandems en los que el alumnado se sintiera cómodo. Finalmente, analizamos sólo las entrevistas de los miembros del grupo de trabajo escogido.

Para la elaboración del guión de entrevista seguimos el modelo propuesto en el proyecto Translinguam del Grupo GREILI-UPF. Las preguntas fueron abiertas ya que son más flexibles y nos permitieron profundizar en algunos aspectos que aparecieron a lo largo de la conversación y evitar cualquier malentendido. Además, con esta forma de enfocar la entrevista dejamos espacio para que surgieran elementos y respuestas inesperadas (Cohen, 2007). Las entrevistas fueron organizadas en cuatro bloques: el primero dedicado a información personal, en el segundo les preguntamos sobre un proyecto de trabajo en el que no les haya funcionado el trabajo en grupo, el tercero sobre un proyecto que sí les haya funcionado, el cuarto bloque es sobre el proyecto que acaban de terminar y un quinto bloque en el que les pedimos que den consejos a futuros profesores sobre composición de grupos y aspectos a mejorar sobre la implementación de los proyectos. En todos los bloques incluimos preguntas sobre los roles y las relaciones grupales. A lo largo de las tres entrevistas repetimos gran parte de las preguntas para estudiar su evolución en las respuestas que nos proporcionaron. Hemos incluido los tres guiones de entrevista al

alumnado y el guión de entrevista al profesorado como documentos anexos (ver *Anexo II, III, IV y V*). En la siguiente tabla encontramos un resumen del número de entrevistas realizadas a lo largo de los tres proyectos.

*Tabla 9. Resumen de las entrevistas realizadas*

Proyecto	Trimestre	Fecha de entrevista	Alumnado entrevistado	Total de entrevistas
This is me!	1er trimestre	tras la finalización de cada proyecto	16 alumnos/as	8
Vida i mort a l'antic Egipte	2º trimestre		36 alumnos/as	18
Tim Burton: words and images	3er trimestre		12 alumnos/as 3 profesoras	9

*Fuente: Elaboración propia*

Como hemos visto en la Tabla 9, se llevaron a cabo un total de 35 entrevistas en los tres proyectos. En concreto, en el proyecto *This is me!* hablamos con 16 alumnos y alumnas en 8 entrevistas; en el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte* que se implementó en el segundo trimestre entrevistamos a 36 alumnos y alumnas en 18 entrevistas. El número tan elevado de participantes en la segunda ronda de entrevistas se debió, por un lado, al gran interés por parte del alumnado por ser entrevistado y, por otro, la distribución del alumnado seleccionado en diferentes grupos de trabajo y por consiguiente en diferentes parejas de entrevista. Finalmente, en el tercer trimestre entrevistamos a 12 alumnos y alumnas en 6 entrevistas y a las 3 profesoras responsables de los proyectos del ámbito lingüístico en entrevistas individuales tras la finalización del último proyecto observado para esta investigación.

Asimismo, el centro nos proporcionó acceso a todo el material curricular utilizado para el desarrollo de los proyectos: páginas webs o *Google sites* de los proyectos, instrucciones, actividades a realizar, actividades significativas presentadas y material derivado de las presentaciones finales de todos los grupos. Esta información sirvió para darnos una visión más amplia del contexto de trabajo en el que

tuvieron lugar las interacciones grupales y para analizar los proyectos implementados.

### **3.6. Métodos de análisis de datos**

El estudio de los datos obtenidos en esta investigación, dado el gran volumen de información recogida, requirió un análisis dividido en diferentes etapas. En primer lugar, antes del final de la fase de campo llevamos a cabo una transcripción de la información recogida en las entrevistas del primer proyecto (*This is me!*) para conocer el perfil del alumnado y las particularidades generales del aula de estudio, así como de algunas de las grabaciones de aula de los grupos para poder completar ese perfil y comprobar de qué manera funcionaban los grupos de trabajo. Esto nos permitió seleccionar al alumnado para el seguimiento en los dos proyectos posteriores.

Una vez finalizada la recogida de datos llevamos a cabo un análisis documental del material curricular del proyecto para conocer en primer lugar las características de cada proyecto y las actividades realizadas por el alumnado.

Posteriormente, nos enfocamos en la transcripción de las entrevistas y grabaciones de aula del primer proyecto, en especial, en las grabaciones de aula de tres grupos. De esta manera, para transcribir las grabaciones de aula de los dos proyectos posteriores, nos centramos en el alumnado que había pertenecido a esos grupos. En cuanto a las entrevistas, todas fueron transcritas, ya que, aunque inicialmente no fueran alumnos y alumnas centrales para esta investigación, sí que nos sirvieron para recabar información sobre el trabajo por proyectos, sus experiencias en él y las identidades académicas. La transcripción de toda la información obtenida requirió de una gran inversión de tiempo, pero estimamos que era importante para fundamentar nuestra investigación.

El siguiente paso que llevamos a cabo fue el análisis temático de las notas de campo para seguir con una panorámica del contexto del aula que nos sirviera para apoyar la información de las grabaciones de aula y las entrevistas personales. Concretamente, nos centramos en aspectos como los roles, los posicionamientos, las relaciones académicas, la organización del trabajo grupal, las indicaciones del profesorado y las actividades propuestas. Además, buscamos los temas

emergentes y/o recurrentes observados y sus posibles implicaciones en las interacciones grupales.

Continuamos nuestro análisis con el establecimiento de unas posibles categorías de análisis iniciales que nos permitieran organizar toda la información recogida tanto en las grabaciones de aula como en las entrevistas. Para ello, utilizamos el programa MAXQDA 10 (2007) y revisamos toda la información transcrita para codificarla. Esas categorías iniciales fueron:

*Tabla 10. Categorías iniciales de análisis*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Roles oficiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- coordinador/a</li> <li>- moderador/a</li> <li>- secretario/a</li> <li>- portavoz</li> <li>- encargado/a de material</li> </ul>
Posicionamientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- coordinador/a</li> <li>- moderador/a</li> <li>- secretario/a</li> <li>- portavoz</li> <li>- encargado/a de material</li> </ul>
Relaciones académicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estatus ascendente</li> <li>- estatus descendente</li> <li>- aceptación en el grupo</li> <li>- rechazo en el grupo</li> <li>- cooperador/a al trabajo</li> <li>- reacio/a al trabajo grupal</li> </ul>
Identidades académicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- autodefiniciones</li> <li>- identificaciones asignadas</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia*

Para las grabaciones de aula, llevamos a cabo una transcripción, codificación y análisis de los patrones de comportamiento y relaciones grupales, así como un análisis del discurso de los miembros del grupo durante el trabajo en el proyecto en el aula. El análisis del discurso fue enfocado desde un punto de vista pragmático (Birner, 2013; Cutting, 2008; Huang, 2007; cit. en Paltridge y Phakiti 2016), es decir, estudiamos el lenguaje y el contexto de uso: cómo el uso del lenguaje presenta y construye unas visiones concretas del mundo, así como, de qué manera a través del lenguaje presentamos quiénes somos y cómo

queremos ser vistos (Paltridge y Phakiti 2016: 206). Descartamos el análisis semántico de las estructuras y el análisis de la conversación, porque ofrece un análisis muy detallado de las estructuras lingüísticas, pero considera el contexto desde un punto de vista más limitado. Siendo en nuestro caso, el contexto en el que se producen estas interacciones, el trabajo en grupo, un aspecto clave para esta investigación.

Siguiendo el mismo enfoque que en las grabaciones de aula, realizamos también una transcripción y un análisis del discurso de las entrevistas al profesorado y al alumnado de estudio. La decisión de realizar un análisis temático de las entrevistas fue motivada porque ofrece un mayor conocimiento sobre la percepción del alumnado en cuanto a sus experiencias (Starfield, 2016: 147 cit. en Paltridge y Phakiti, 2016).

En la siguiente tabla recogemos un resumen de los métodos de análisis para cada instrumento utilizado:

*Tabla 11. Métodos de análisis de la información obtenida*

<b>Instrumentos</b>	<b>Método de análisis</b>	<b>Triangulación</b>
Material curricular del proyecto	Análisis documental	
Observación (notas de campo)	Análisis temático	
Grabaciones de aula	Transcripción, codificación, análisis interaccional y del discurso	
Entrevistas alumnado	Transcripción, codificación y análisis del discurso	
Entrevistas profesorado	Transcripción, codificación y análisis del discurso	

*Fuente: Elaboración propia*

Tal y como hemos mencionado a lo largo de la descripción de la metodología, contamos con numerosos datos derivados de la recogida de información. Sin embargo, dada una limitación temporal para el desarrollo de esta investigación, no todos los datos fueron analizados. El análisis de la información relativa a las trayectorias de identidad académica del alumnado se centró en el grupo de trabajo escogido y en

los miembros concretos de ese grupo de trabajo, atendiendo a factores como el sexo, el rendimiento académico o la procedencia de los participantes.

### 3.7. Diseño metodológico

A continuación, presentamos un gráfico-resumen de la estrategia metodológica, explicada en los apartados anteriores, para el desarrollo de esta investigación en la que recogemos las etapas, de acuerdo con el calendario académico, y los instrumentos para la recogida de información que ya se han descrito en los apartados anteriores.

Tabla 12. Resumen del diseño metodológico

Proyectos	Temporización del trabajo de campo		
	<i>Antes</i>	<i>Durante</i>	<i>Después</i>
Proyecto <i>This is me!</i>	observación general de las aulas de 1º de ESO y del centro al inicio del curso escolar  análisis del material curricular del proyecto  preparación del guión de entrevistas	observación exhaustiva  grabaciones de aula	entrevistas a alumnado
Proyecto <i>Vida i mort a l'antic Egipte</i>	transcripción entrevistas alumnado del proyecto 1  transcripción algunas grabaciones de aula  selección del alumnado a observar y grabar	observación exhaustiva  grabaciones de aula	entrevistas a alumnado
Proyecto <i>Tim Burton: words and images</i>	preparación del guión de entrevistas finales al alumnado  preparación del guión de entrevistas a profesorado	observación exhaustiva  grabaciones de aula	entrevistas finales a alumnado y profesoras dels ámbito lingüístico

Fuente: Elaboración propia

### 3.8. Consideraciones éticas

Tanto las familias como el alumnado fueron informados sobre la realización de esta investigación doctoral. Para ello, enviamos un formulario de consentimiento informado para obtener el permiso necesario para observar y grabar a los menores en el aula (ver *Anexo VI*) para el que se ha utilizado como modelo el presentado en el proyecto Translinguam del grupo GREILI-UPF.

Tal y como hemos mencionado en apartados anteriores, a pesar de que el equipo directivo estaba informado sobre la realización de esta investigación y ya se realizaron unas primeras grabaciones en la fase piloto del estudio, preparamos un documento de resumen a modo informativo sobre el proyecto en el que explicamos los principales aspectos y las necesidades para llevar a cabo el estudio de campo. Ese documento fue compartido con el profesorado del aula y el equipo directivo. El profesorado también fue informado de la investigación y solicitamos su consentimiento para ser grabado y entrevistado.

En todo momento respetamos el anonimato del centro y de todos los participantes en el estudio, modificando sus nombres para que no fueran identificados. También hemos evitado incluir referencias al año académico exacto en que se recogieron los datos y no hemos mencionando información personal que pudiera utilizarse para identificar a los participantes. La información recogida ha sido utilizada únicamente para la elaboración de esta tesis doctoral. Y, podría ser utilizada en posibles artículos académicos futuros que se deriven de ella.

Otra cuestión importante que seguimos en esta investigación fue la utilización de preguntas respetuosas que no vulnerasen la intimidad del alumnado, buscando su complicidad y confianza, pero permitiendo que fueran los propios participantes los que decidieran hasta qué punto querían explicarnos. Tal y como resaltan Paltridge y Phakiti (2016), el grado de participación de los participantes o la manera en la que se presentan ante el investigador tienen mucho que ver en la forma en la que el investigador está haciendo las preguntas.

Asimismo, intentamos minimizar al máximo el impacto de mi presencia en el aula como observadora y del material de grabación en las entrevistas y en el aula ya que, en ocasiones, el uso de las nuevas tecnologías, como las grabaciones en vídeo, pueden resultar invasivas

para los observados (Duff, 2007: 977; cit. en Punch y Oancea). Para evitar reacciones de rechazo o de incomodidad entre el alumnado, desde el inicio intentamos establecer una relación de confianza y respeto con el alumnado tanto en el aula como en las entrevistas personales para que no me consideraran como una profesora que les iba a evaluar sino más bien una profesora en proceso de formación.

### **3.9. Limitaciones**

Esta investigación ha tenido que hacer frente a limitaciones tanto por volumen de información para analizar como por tiempo. Principalmente, como apunta Casanave (2016), en los estudios de caso en profundidad que se realizan a largo plazo, en este caso un curso académico, el investigador suele contar con más información de la que puede utilizar y analizar (cit. en Paltridge y Phakiti, 2016). Esta afirmación se cumple en el caso de esta investigación. El volumen de información recogida (en cuanto a horas de grabación y número de entrevistas realizadas) fue superior al necesario, pero para evitar que los participantes percibiesen discriminaciones o sesgos, fue esencial obtener información de todos los grupos de trabajo del aula. Esta información junto con las observaciones del aula y las opiniones del profesorado, fue la que nos permitió seleccionar el grupo de alumnado para estudiar en mayor profundidad. No obstante, la posibilidad de obtener tanta información nos sirvió, en primer lugar, como respaldo en caso de que tuviera lugar alguna situación inesperada y, en segundo lugar, como información que pudiese ser utilizada en futuras investigaciones sobre la metodología de trabajos por proyectos.

La limitación temporal en la duración del programa de doctorado hizo imposible la codificación, transcripción y análisis de toda la información recogida, por lo que analizamos sólo la del grupo de alumnos seleccionado. El objetivo de esta investigación no es la de modelizar o generalizar sino la de explicar la historia de ese grupo de alumnos y alumnas en su primera experiencia con el trabajo por proyectos. Futuros proyectos de investigación que cuenten con más personal investigador y presupuesto, podrían llevar a cabo un estudio longitudinal que hiciera un seguimiento de un grupo de alumnado a lo largo de los cuatro cursos de la educación secundaria.



## 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el primer apartado de este capítulo, explicaremos y describiremos las principales características de los tres proyectos implementados, tanto las planificadas por el profesorado como las que finalmente se llevaron a cabo. Para ello, se ha triangulado el análisis de los datos obtenidos mediante la información recogida en las entrevistas al profesorado y alumnado, las grabaciones de las interacciones grupales, las observaciones del aula y el material del proyecto. Analizaremos los tres proyectos implementados y las valoraciones del alumnado para situar al lector en el contexto en el que han tenido lugar las interacciones y comprender mejor su impacto en las relaciones académicas dentro de los grupos.

Esta información nos conectará con el segundo apartado, en la que estudiaremos los roles y las relaciones grupales que estableció el alumnado en los diferentes grupos de trabajo a lo largo de los tres proyectos investigados. Recordemos que el alumnado cambió de compañeros y compañeras de trabajo en cada proyecto, por lo que los roles que encontremos en un primer proyecto no serán estables, sino que cambiarán por factores como el cambio de grupo, el cambio de proyecto y los cambios en la propia personalidad del alumnado por la exposición prolongada en el tiempo a la metodología de trabajo por proyectos. Así, en este segundo apartado buscamos contestar, por un lado, a la pregunta de *¿Qué roles y posicionamientos adopta el alumnado en las interacciones grupales a lo largo de un curso académico durante la realización del trabajo por proyectos?* para comprender la utilidad de esos roles en el trabajo en equipo y lo que realmente ocurre en la práctica. Por otro lado, esos cambios de grupo tuvieron una incidencia en interacciones y las relaciones que se establecieron. Por ello, no podemos dejar de estudiar las relaciones grupales y contestaremos a la pregunta *¿Qué tipo de relaciones académicas se establecen en las interacciones entre los miembros de los diferentes grupos en el aula de trabajo por proyectos?*

Finalmente, el tercer apartado de este capítulo está vinculado a los dos apartados anteriores ya que detallaremos las trayectorias de identidades académicas que ha co-construido el alumnado en la implementación de estos tres proyectos. Antes de entrar en los detalles de las trayectorias de identidad académica de algunos alumnos y alumnas realizaremos una panorámica general del grupo del aula de proyectos que hemos observado. Posteriormente, explicaremos en profundidad el caso de los dos alumnos y tres alumnas que hemos seleccionado

porque representan las diferentes trayectorias encontradas en los datos. Se contestará así la pregunta *¿De qué manera co-contruye el alumnado sus identidades académicas en las interacciones grupales propias del trabajo por proyectos?*

## **4.1. Características generales de los proyectos estudiados**

En este apartado vamos a analizar los tres proyectos implementados a lo largo del curso académico. Para ello, estudiaremos sus principales características, atendiendo a la planificación inicial y a la implementación real de esa planificación. El objetivo de este apartado es explicar su funcionamiento para situarnos en el contexto en el que se produjeron las interacciones entre el alumnado.

Como mencionamos en el capítulo de metodología, recientemente, el Instituto El Parc decidió llevar a cabo un cambio en su metodología docente y comenzó a trabajar por proyectos en la totalidad del primer curso de la ESO, eliminando las sesiones clase como tal y estableciendo franjas horarias para los diferentes ámbitos. Así la franja A o “lingüística” tiene lugar durante las dos primeras horas de la mañana antes del primer patio, la franja B o “matemática” tiene lugar justo después del primer patio con una duración de una hora o una hora y media. Tras el segundo descanso encontramos la franja C o “científico técnica”, que tiene lugar las dos últimas horas de la jornada escolar. El centro cuenta con cuatro líneas de cada curso, por lo que diferentes proyectos tienen lugar de forma simultánea. La planificación y organización anual detallada de los proyectos de cada ámbito se puede consultar en el *Anexo VII*.

Los proyectos escogidos para llevar a cabo esta investigación pertenecen al ámbito lingüístico, en concreto, están vinculados a la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera. Esos proyectos son: en el primer trimestre, *This is me!*; en el segundo trimestre, *Vida i mort a l'antic Egipte*; y, en el tercer trimestre, *Tim Burton: words and images*. Como veremos en la Tabla 13, aunque los tres proyectos se engloben en el ámbito lingüístico, el primer y tercer proyecto tienen como objetivo principal el aprendizaje de la lengua inglesa, mientras que el segundo proyecto estudiado, *Vida i mort a l'antic Egipte*, es más particular ya que se trata de un proyecto interdisciplinar en el que, además del ámbito lingüístico (inglés y catalán), se incluyen el ámbito matemático (matemáticas) y el ámbito científico (sociales). Cada uno

de los proyectos estudiados se trabajó en un trimestre diferente del curso.

Para situarnos mejor, cabe destacar que antes de comenzar el primer proyecto estudiado en esta investigación, el alumnado ya conocía esta manera de trabajar porque ya había trabajado en un primer proyecto y ya se había iniciado en los proyectos en las semanas introductorias del curso. Asimismo, tampoco acabaron el curso con el tercer proyecto que recogemos en nuestro estudio, sino que después de él trabajaron en otros.

A continuación, podemos ver una tabla informativa sobre los tres proyectos escogidos para llevar a cabo el estudio. Hemos incluido el momento del curso en el que fueron implementados, el ámbito al que pertenecen y el tipo de agrupamiento en el que se distribuyó al alumnado.

*Tabla 13. Resumen de los proyectos escogidos para la investigación*

Trimestre	Ámbito	Proyecto	Agrupamiento
1º	Lingüístico	This is me!	Grupos de 4 alumnos y alumnas (agrupamiento flexible: parejas escogidas por el alumnado y grupos creados por las profesoras)
2º	Interdisciplinario	Vida i mort a l'antic Egipte	Grupos de 5 alumnos y alumnas (escogidos por las profesoras)
3º	Lingüístico	Tim Burton: words and images	Grupos de 3 alumnos y alumnas (escogidos por las profesoras)

*Fuente: Elaboración propia*

Estos tres proyectos seleccionados cuentan con algunos elementos comunes (profesorado responsable, organización, producto final del proyecto, sistema de evaluación y reflexiones finales) y elementos diferenciadores (temática del proyecto y los agrupamientos). En la Tabla 14, presentamos un resumen de esos elementos:

Tabla 14. Elementos comunes y diferenciadores de los proyectos estudiados

Elementos comunes	Elementos diferenciadores
1. Profesora responsable	1. Agrupamientos
2. Aspectos organizativos: horarios y alumnado en el aula	2. Temática
3. Formato de trabajo: <i>site</i> de Google	3. El trimestre en el que se desarrolló
4. Evaluación del producto final	
5. Reflexiones	

Fuente: *Elaboración propia*

El primer elemento común que encontramos es que la profesora responsable del diseño y preparación de los tres proyectos fue la misma. En ocasiones compartió esa responsabilidad con otros profesores y profesoras como en el proyecto de *Vida i mort a l'antic Egipte* en el que también participó el profesorado de ciencias sociales, matemáticas y tecnología o como en el proyecto de *Tim Burton: words and images* en el que fue necesaria la participación del profesor de plástica. Se trata por tanto de proyectos en los que se llevó a cabo una colaboración entre docentes, bien para el diseño o bien para la implementación. En este sentido, en el aula había entre tres o cuatro profesoras a la vez que prestaban apoyo a la profesora responsable de los proyectos y que seguían sus indicaciones. Estas profesoras no eran necesariamente especialistas en inglés, aunque sí del ámbito lingüístico, sino que son docentes de primero de ESO que cuentan con disponibilidad horaria. Esta cuestión es importante porque por horarios la profesora responsable no siempre pudo estar presente en el aula para resolver dudas o dirigir el trabajo. En esos casos la profesora se reunió con el profesorado que estaría en el aula para explicarles la sesión o les envió un correo electrónico explicativo sobre el contenido a trabajar en la sesión. En ese sentido, tal y como vimos en el capítulo de marco teórico, la Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994) recoge que las escuelas ordinarias que implementan una práctica docente centrada en el alumnado y basadas en la cooperación, tanto entre el profesorado como el alumnado, son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos.

En segundo lugar, encontramos algunos aspectos organizativos que se repitieron a lo largo de los tres proyectos. Los tres tuvieron siempre lugar en la misma franja horaria y los mismos días de la semana (lunes,

miércoles y viernes) lo que creó una sensación de rutina y estructura entre el alumnado y profesorado. Asimismo, en estos proyectos trabajaron a la vez un total de unos 60 alumnos y alumnas en la misma aula ya que encontramos el grupo de primero de ESO A y B. A pesar de que el aula cuenta con un biombo estructural de separación entre las dos aulas, en estos tres proyectos el profesorado decidió utilizar el aula abierta para fomentar una mayor colaboración e intercambio entre el alumnado. De este modo, los grupos-clase A y B quedaron difuminados. Otro aspecto común importante fue la similar duración de los tres proyectos, alrededor de unas cuatro o cinco semanas.

En tercer lugar, encontramos como elemento común el formato en el que el alumnado accede a la información para poder completar el proyecto. El alumnado dispuso de un *site de Google* específico para cada proyecto con las instrucciones, las actividades y los recursos visuales de apoyo para completar dichas actividades. En todos los proyectos encontramos una combinación de actividades individuales y grupales. A partir de un documento común de *Google drive*, todos los miembros del grupo tenían que completar conjuntamente las actividades correspondientes. Además, cada miembro del grupo creó otro documento de *Google drive* individual en el que realizó sus actividades individuales y reflexiones personales. Ambos documentos se compartieron con la profesora responsable del proyecto. Dada esta idiosincrasia de proyectos con un enfoque digital, podemos decir que para acudir a este centro es indispensable que el alumnado cuente con un ordenador que puedan traer a clase. En caso de averías y otras eventualidades, el centro proporciona ordenadores. Durante las dos primeras semanas de curso, el alumnado trabajó la competencia digital a través del proyecto llamado *Acolliment Digital* o Acogida Digital en el que aprendieron a manejar las principales herramientas digitales necesarias para participar en los diferentes proyectos.

Un cuarto aspecto común muy importante que encontramos es la evaluación del alumnado. Siguiendo las indicaciones de la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP), en cada proyecto se evaluó un producto final del grupo que fue presentado al resto de la clase mediante una exposición oral. Esas exposiciones contaron con diferentes formatos: en el primer proyecto, el alumnado presentó su *memory box* o “caja de recuerdos” de manera individual; en el segundo proyecto, se llevaron a cabo exposiciones grupales sobre la maqueta del hipogeo y en el tercero la profesora expuso los poemas y las ilustraciones de todos los grupos. A pesar de estos elementos comunes

la evaluación del trabajo de cada proyecto y de cada alumno fue bastante compleja: en algunas ocasiones se llevó a cabo mediante la realización de un examen y, en otras, se evaluaron las actividades individuales o grupales. Asimismo, en estos proyectos se tuvo en cuenta la inclusión de un proceso de reflexión y valoración del trabajo realizado, tal y como proponen Grant (2002) o Larmer y Megendoller (2015a), mediante una evaluación formativa (entre pares) y formadora por parte del profesorado. Toda esta información será detallada en el apartado dedicado a la evaluación de cada proyecto.

Por otro lado, encontramos algunos elementos diferenciadores entre los tres proyectos observados. En primer lugar, un aspecto que supuso un cambio en el diseño metodológico de esta investigación (ver Apartado 3.7 en Metodología) fue el hecho de que los agrupamientos variaron en función del proyecto, es decir, los grupos de trabajo no se mantuvieron estables a lo largo del curso. Aunque sí que existieron características o criterios comunes que siguió el profesorado para la creación de los agrupamientos. Así, se decidió que los grupos fuesen heterogéneos en cuanto al rendimiento académico de sus miembros, a su comportamiento, actitud académica y al género. La razón para ese agrupamiento heterogéneo fue la misma que planteó Cohen (1984), y que hemos explicado en el marco teórico, las interacciones entre el alumnado en grupos heterogéneos son un elemento clave para mejorar el aprendizaje de todos los miembros.

No obstante, la lógica seguida para la creación de los grupos contó con algunas diferencias. En el primer proyecto, el alumnado pudo escoger su pareja de trabajo y la profesora unió parejas para formar grupos de cuatro integrantes. En el segundo proyecto, el profesorado organizó grupos de cinco por el volumen de trabajo a realizar. En el tercer proyecto, los grupos, también establecidos por la profesora, fueron de tres miembros por las características del producto final del proyecto. Cabe destacar que en algunos casos concretos la profesora permitió en la primera sesión del proyecto cambios de grupo a petición del alumnado en caso de incompatibilidad entre ellos o siguiendo las recomendaciones de las otras profesoras. Como veremos más adelante, la composición del grupo fue un aspecto muy importante y muy comentado en las entrevistas personales con el alumnado.

El segundo elemento diferenciador es obviamente la temática del proyecto. El proyecto *This is me!* tuvo un matiz más introspectivo en el

que el alumnado reflexionó sobre sí mismo, su familia, su entorno y sus experiencias vitales; en el segundo proyecto la temática central fue la vida del antiguo Egipto y en el tercer proyecto, el alumnado aprendió y practicó la redacción en lengua inglesa a través de la vida y obra de un personaje famoso como es Tim Burton. A pesar de esta necesaria variedad temática, pudimos observar un esfuerzo por parte del profesorado por acercar esos temas a la realidad del alumnado y así fomentar su interés por el aprendizaje. Como veremos más adelante, el proyecto *This is me!* fue el mejor valorado por el alumnado.

Finalmente, el tercer elemento diferenciador de los proyectos es el momento en el que tuvieron lugar, es decir, el trimestre en el que se implementaron. A principio de curso no todo el alumnado había estado expuesto a la metodología de trabajo por proyectos, por lo que no estaban acostumbrados a trabajar de esta manera. Sin embargo, vemos como con el paso del tiempo el alumnado se familiarizó con esta metodología y aprendió habilidades y estrategias para trabajar en grupo lo que les otorgó una mayor confianza y seguridad en las relaciones grupales. La diferencia en el papel que jugaron los alumnos y alumnas en los diferentes trimestres la encontramos claramente en los casos de estudios en el apartado 5.3. *La construcción de la identidad académica: estudios de caso.*

A continuación, vamos a explicar en detalle la implementación de cada uno de los tres proyectos estudiados aportando detalles sobre los objetivos, la organización y distribución de los grupos, la distribución de los roles, las actividades y la planificación de las sesiones, la evaluación y la valoración, a partir de las experiencias vividas, tanto del alumnado como del profesorado.

#### a) Proyecto 1: *This is me!*

El proyecto *This is me!* tuvo como objetivo principal desarrollar la competencia intrapersonal y social del alumnado mediante la reflexión y el autoconocimiento del alumnado y el conocimiento de sus compañeros y compañeras de grupo. Se buscó también aumentar su confianza y autoestima. Se trata de un proyecto de identidad en el que, a través de las diferentes actividades, el alumnado explicó sus experiencias personales, familiares y académicas y aprendió vocabulario y expresiones en lengua inglesa. Hemos escogido este proyecto por este doble objetivo ya que es muy útil para el propósito de esta investigación al permitirnos obtener datos de este alumnado

contextualizados a través de su trabajo en el proyecto sin necesidad de realizar cuestionarios sociodemográficos iniciales.

En este proyecto el alumnado escogió una pareja y la profesora agrupó diferentes parejas para crear grupos de trabajo heterogéneos en cuanto a capacidades, actitud y género. Como hemos mencionado en el apartado anterior, todo el alumnado de primero de ESO A y B, unos 60 alumnos y alumnas, compartían aula durante los proyectos. En este caso, el alumnado del aula de acogida formó un grupo por sí mismo para, como nos comentó la profesora, no interrumpir el trabajo grupal, ya que estos jóvenes salen del aula ordinaria durante algunas horas a la semana para aprender catalán y castellano. Dado que la mayoría de alumnado del aula de acogida de estas dos clases son de origen paquistaní contaban con algo de conocimiento de la lengua inglesa y pudieron realizar de manera autónoma las diferentes actividades de este proyecto, aunque perdieran algunas sesiones del proyecto para acudir al aula específica.

Para agilizar la organización y distribución del alumnado, antes de iniciar la primera sesión del proyecto, la profesora envió un correo electrónico con las instrucciones a todo el alumnado y profesorado. En la primera sesión, la profesora proyectó los agrupamientos y se aseguró de que hubieran encontrado a sus compañeros y compañeras de grupo. Esos grupos se mantuvieron estables durante toda la duración del proyecto, pero el alumnado pudo decidir en qué zona del aula sentarse. Asimismo, la profesora realizó una explicación inicial sobre los principales elementos del proyecto, los objetivos, los criterios y los instrumentos de evaluación. El hecho de que trabajaran tantos alumnos y alumnas juntos en la misma aula y la proyección de las instrucciones se realizara en un primer momento en una sola pizarra afectó a la atención del alumnado que se encontraba más alejado de la pizarra, ya que no podían leer la información. Al tratarse de dos aulas unidas, el espacio cuenta con dos pizarras, una a cada extremo. Para evitar las distracciones las profesoras decidieron proyectar la información en ambas pizarras.

Asimismo, en la primera sesión del proyecto *This is me!* el alumnado creó los documentos compartidos individuales y grupales necesarios para el proyecto y se distribuyeron el trabajo. En este punto es importante que tratemos la cuestión de los roles. Como hemos visto en el 2.2.b. *El trabajo por proyectos y sus características*, la metodología de trabajo por proyectos consiste en un enfoque cooperativo en el que el

alumnado desempeña un rol o cargo para participar en el trabajo grupal y conseguir un objetivo común (Pujolàs, 2009). Es, además, mediante los roles que el profesorado delega autoridad a los grupos y los individuos (Cohen, 1990). Sin embargo, en este proyecto la profesora no siguió estas pautas. En la primera sesión, un alumno preguntó sobre los roles, pero la profesora recalcó que no los utilizarían porque se trataba de actividades personales en las que cada persona decidiría su propia organización. El alumnado estaba familiarizado con los roles y sus responsabilidades porque los tuvieron que utilizar en proyectos anteriores. Los roles influyen en la participación del alumnado dentro de los grupos (Zach, 1988 cit. en Cohen, 1990). Además, al inicio del curso el alumnado de primero de ESO participó en unas jornadas en el parque de al lado del centro preparadas por la psicopedagoga con la intención de que se familiarizaran con las técnicas cooperativas de trabajo grupal. En el Fragmento 1, podemos ver la interacción inicial entre la profesora y el alumnado acerca de los roles.

#### Fragmento 1:

- Mireia: [...] dubtes? Espera, noms. Amir no?  
Amir: sí, Amir. Però primer tindrem que decidir els càrrecs no?  
Mireia: les?  
Amir: els càrrecs  
Mireia: no, en el meu projecte no hi han càrrecs  
Pedro: ¡qué bien!  
Mireia: per què creieu que no hi han càrrecs?  
Moussa: porque todos  
Mireia: un momento, podem aixecar la mà? thank youuuu eh Ana  
Ana: perquè la majoria de treballs són individuals  
Mireia: perquè la majoria de treballs són individuals, qué más?  
Moussa?  
Moussa: para que todos sean importantes  
Mireia: Para que todos sean importantes, buena descripción. Per què creieu que no hi han càrrecs?  
Pedro: perquè és en anglès?  
Mireia: no, perquè els càrrecs també es donen a català. Com és diu aquest projecte?  
Todos: This is me!  
Mireia: en aquest projecte considerem que no cal que hagi ningú revisant res perquè és molt individual l'organització que tu et faràs amb tu mateix i tu mateixa, ets tu sol i tu sola que tiraràs endavant, depèn de tu, si vols aprovar o no vols

aprovar, si vols aprendre o no vols aprendre, depèn de tu si et vols divertir o no. ¿Si? ¿Seguimos?<sup>7</sup>

A pesar de estas declaraciones iniciales que nos hicieron pensar que el proyecto tendría un carácter más individual, en las sesiones posteriores la profesora animó al alumnado a trabajar en grupo y a ayudarse mutuamente repitiendo frases como “només ens pregunteu a les professores quan la resposta no la té ningú més del vostre grup”<sup>8</sup>. No obstante, en otras ocasiones pidió al alumnado que no se ayudase y que trabajase de manera individual como es en el caso de la decoración de la *memory box* que tuvieron que presentar al final del proyecto: “cada uno hace su caja, nadie ayuda a nadie, podéis ser amigos, pero no os podéis ayudar.” La intención detrás de este cambio, tal y como nos explicó la profesora, fue respetar la creatividad de cada individuo y que fueran ellos mismos los que decidieran cómo personalizar su propia caja sin copiar a los demás. Aun así, todas estas indicaciones no impidieron que el alumnado se atribuyese roles, se posicionase en

---

<sup>7</sup> Hemos traducido los fragmentos que están en catalán en las notas al pie de página correspondiente.

Mireia: [...] dudas? Espera, nombres. Amir ¿no?

Amir: sí, Amir. Pero primero tendríamos que decidir los cargos ¿no?

Mireia: las?

Amir: los cargos

Mireia: no, en mi proyecto no hay cargos

Pedro: ¡qué bien!

Mireia: ¿por qué pensáis que no hay cargos?

Moussa: porque todos

Mireia: un momento, podemos levantar la mano? thank youuuu eh Ana

Ana: porque la mayoría de los trabajos son individuales

Mireia: porque la mayoría de los trabajos son individuales, ¿qué más?  
¿Moussa?

Moussa: para que todos sean importantes

Mireia: Para que todos sean importantes, buena descripción. ¿Por qué pensáis que no hay cargos?

Pedro: ¿Por qué es en inglés?

Mireia: no, porque los cargos también se dan en catalán. ¿Cómo se llama este proyecto?

Todos: This is me!

Mireia: en este proyecto consideramos que no hace falta que nadie revise nada porque es muy individual la organización que harás contigo mismo, eres tu solo o sola el que tira adelante, depende de ti, si quieres aprobar o no quieres aprobar, si quieres aprender o no quieres aprender, depende de ti si te quieres divertir o no. ¿Si? ¿Seguimos?

<sup>8</sup> Sólo nos preguntais a las profesoras cuando la respuesta no la tenga nadie más del grupo.

cargos concretos como veremos en el apartado 5.3. *La construcción de la identidad académica: estudios de caso*, se ayudase en la decoración de la caja o preguntase a las profesoras sin haber hablado antes con sus compañeros y compañeras de grupo.

Pasemos ahora a analizar el contenido del proyecto y el tipo de actividades presentadas en el *site* de Google del proyecto *This is me!* El proyecto constó de una combinación de actividades individuales y actividades grupales multinivel para atender la diversidad en el aula. Así, las actividades individuales estaban organizadas por colores: el color azul fue sólo para el alumnado más avanzado y el color naranja fue para todo el alumnado. Es decir, aquellos alumnos y alumnas con un nivel más avanzado de inglés trabajaron tanto las actividades naranjas como las azules y el alumnado con más dificultades se centró exclusivamente en las actividades de color naranja. Sin embargo, tal y como recogimos en las notas de campo de la primera sesión, “los alumnos no lo recibieron convencidos porque lo consideraron trabajo extra y preguntaron si les puntuaría más; la profesora explicó que se trata de trabajo obligatorio y que no puntuaba extra.” Para explicar qué alumnos realizarían cada tipo de actividad, la profesora proyectó en la pizarra el listado de aquellas personas que trabajarían las actividades menos complejas. Acto seguido, la profesora explicó que el principal criterio de ese listado era “porque les cuesta más, porque necesitan refuerzo o porque las profesoras lo consideran necesario”. El alumnado rápidamente buscó sus nombres en las listas y aquellos con color naranja (es decir, con actividades menos complejas a realizar) se alegraron de tener que completar menos actividades.

Siguiendo con la atención a la diversidad, la profesora incluyó una sección denominada *Personal Work* con trabajo extra para el alumnado que acabase el resto de actividades y para el alumnado con un nivel más avanzado. Como veremos más adelante, no todos acabaron con las actividades estándar del proyecto y, por tanto, sólo unos pocos realizaron algunas actividades de este apartado opcional.

Además de las actividades individuales y grupales, como producto final el alumnado tuvo que presentar individualmente y de forma oral una *memory box* o caja de recuerdos. Para ello, utilizaron una caja de zapatos que decoraron con material que el centro les proporcionó o con materiales que trajeron de casa. En la planificación horaria del proyecto se reservaron sesiones para que esa decoración se incluyera en el horario lectivo del proyecto y no supusiera deberes extra. Dentro

de la caja tuvieron que incorporar objetos o elementos de su infancia con un significado especial y personal. En la presentación oral que realizaron al final del proyecto debían explicar por qué habían incluido esos objetos y qué significado tenían. La profesora les indicó que, en caso de no poder traer el objeto al aula, podían traer imágenes o dibujos de los mismos para la explicación. De esta manera, con esta actividad final se incluyeron también actividades artísticas que personalizaron aún más la participación del alumnado en este proyecto. Esta actividad tuvo mucho éxito entre el alumnado; tal y como recogimos en las notas de campo, algunas alumnas, como Baasima y Olivia, nos explicaron que “les gusta mucho este proyecto porque son cosas suyas personales que pueden explicar bien al resto”.

A modo de resumen y con la intención de comprender mejor la organización de las actividades del proyecto hemos creado la Tabla 15 en la que explicamos todo el contenido y las actividades.

*Tabla 15. Resumen del contenido y los apartados del site del proyecto This is me!*

Apartado del <i>site</i>	Actividades	Tipología
Topic: Me, myself and I	1. My name is 2. Autobiography 3. Life timeline 4. My room, my world	individual
Topic: What am I like?	5. Appearance 6. Personality 7. How I feel like when... 8. Weak or strong	individual/ grupal
Topic: Who is around me?	9. Meet my family 10. Friends 11. School time	individual/ grupal
Imagine your future	12. What makes you happy? (hobbies and interests) 13. Project your life	individual
Performance	14. Me in one sentence 15. My wordcloud	individual
Personal work	Actividades extra para los alumnos más avanzados	individual
Producto final	Decoración de una caja de recuerdos o <i>memory box</i>	individual

Presentación oral final	Exposición de la <i>memory box</i> al final	individual
Examen	Al final del Proyecto	individual

*Fuente: Elaboración propia*

Una vez iniciado el proyecto, la profesora, a propuesta de una compañera de inglés que participó de ayudante en el aula, decidió añadir otra actividad que le pareció interesante. La actividad se llamó *I am poem* y consistió en que el alumnado escribiera un poema sobre ellos mismos. Al tratarse de una actividad añadida a posteriori, no aparecía en la planificación del proyecto, por lo que la profesora envió al alumnado un correo con la nueva actividad. En las notas de campo de esa sesión recogimos las quejas del alumnado ante esa improvisación porque consideraron que “ya tenemos demasiadas actividades y no nos va a dar tiempo a acabarlas todas.” De hecho, como más tarde comprobamos, esta es una de las actividades que no completó ningún alumno ni alumna. Como comentaron Darling-Hammond et al. (2008), para el desarrollo del proyecto un recurso esencial es el tiempo, “el alumnado debe contar con suficiente tiempo para poder desarrollar la investigación, las actividades, reflexión sobre el *feedback* que reciben y hacer las modificaciones necesarias antes de la entrega del producto o conclusiones finales.

Por otro lado, este proyecto ofreció una gran libertad a los grupos de trabajo, ya que la profesora no planificó detalladamente las tareas cada sesión, sino que los propios alumnos y alumnas decidieron en qué apartado quería centrarse cada día. No obstante, encontramos algunas pautas como la planificación general en el *site* del proyecto preparada por la profesora y accesible al alumnado para que les sirviera de guía (podremos ver esta planificación un poco más abajo). Esta libertad fue muy bien acogida por el alumnado que en las entrevistas personales tras la finalización del proyecto nos explicó que les había gustado este aspecto “porque no todos los días se sentían igual para trabajar.” Sin embargo, para otros esa libertad, unida a la cantidad de actividades a realizar, comportó una gran dispersión y dificultades para organizarse. Como nos comentó Olivia en su entrevista personal: “yo iba perdida, no sabía qué hacer.” Para contextualizar mejor esas opiniones, tanto positivas como negativas, es necesario que expliquemos que, en el proyecto del ámbito lingüístico anterior al *This is me!*, la profesora pautó las actividades a realizar diariamente y había retornado correcciones semanales tanto de las actividades presentadas como del portafolio de reflexión individual del alumnado. Tal y como nos

explicaron en las entrevistas personales, estuvieron contentos de no tener que escribir reflexiones diarias en un portafolio ya que lo habían considerado “un rollo.”

Para hacernos una mejor idea de cómo son presentadas las actividades a los alumnos podemos ver como ejemplo la imagen a continuación tomada del *site* del proyecto.

Figura 6. Captura de pantalla del proyecto *This is me!*



Fuente: Google site del proyecto

Si nos fijamos en la columna izquierda podemos encontrar las diferentes seccioness con la información organizativa del proyecto y las actividades para el alumnado. El hecho de que el alumnado tuviese siempre esta información disponible facilitó que se pudiera organizar mejor y conociera en todo momento los criterios con los que sería evaluado.

Como podemos ver, una parte de la información está en catalán y otra en inglés; en algunos casos la misma información está repetida en las dos lenguas para facilitar su comprensión. Sin embargo, las instrucciones de las actividades a realizar están siempre en inglés. Además de combinar los distintos tipos de actividades, el proyecto incluyó explicaciones sobre los principales aspectos gramaticales a través de diferentes recursos como vídeos, presentaciones de *power point* e imágenes. Así, el alumnado podía consultarlos de manera autónoma en cualquier momento y completar las actividades correctamente. Este es un aspecto que merece especial consideración, ya que, en la búsqueda de la máxima autonomía del alumnado, en el

proyecto *This is me!* se decidió suprimir todas las explicaciones en clase sobre los principales puntos gramaticales. Se evitaba así la clase magistral tradicional en la que el docente explica y el alumnado escucha. En su lugar, se decidió apostar por un enfoque más participativo. Sin embargo, en la práctica no funcionó como se había esperado ya que una gran parte del alumnado no consultó los recursos ofrecidos con las explicaciones gramaticales. De esta manera, el alumnado no adquirió el conocimiento relacionado a estos aspectos gramaticales y realizó las actividades sin comprender la mecánica ni el razonamiento. Como veremos más adelante, esta cuestión fue fruto de reflexión por parte de la profesora que, tal y como nos comentó una vez acabado el proyecto, consideró que “para asegurarse que todos conocen los aspectos gramaticales más básicos será mejor incluir explicaciones generales [en el proyecto] el próximo curso”.

Para comprender en mayor profundidad el funcionamiento de este proyecto, a continuación, presentamos en la Figura 7 una captura de pantalla extraída de la planificación de la profesora. Debido a algunos imprevistos de última hora, como excursiones y conferencias que tuvieron lugar en la franja horaria de este proyecto, la profesora se vio obligada a modificar la planificación inicial de las sesiones. Las sesiones en las que se produjeron cambios están marcadas en rojo. En esta figura podemos observar también cómo en las sesiones no se especificó en qué actividad concreta se debería trabajar en cada sesión sino la sección que recomendaba la profesora para completar las actividades a tiempo. Las celdas marcadas en gris son días festivos en los que no hubo clase.

Figura 7. Planificació de les sessions del projecte *This is me!*

	<b>Session 1 Monday</b>	<b>Session 2 Wednesday</b>	<b>Session 3 Friday</b>
10:25 - 12:25	Guió-presentació Planning i Targets Customize your website	About this project Topics	Topics
	<b>Session 4 Monday</b>	<b>Session 5 Wednesday</b>	<b>Session 6 Friday</b>
10:25 - 12:25	Topics	Topics	Topics
	<b>Session 7 Monday</b>	<b>Session 8 Wednesday</b>	<b>Session 9 Friday</b>
10:25 - 12:25	Topics	Topics + Memory Box (decoration)	Topics + Memory Box (decoration)
	<b>Session 10 Monday</b>	<b>Wednesday</b>	<b>Friday</b>
10:25 - 12:25	Topics (group tasks) + Memory Box (decoration)		
	<b>Session 11 Monday</b>	<b>Session 12 Wednesday</b>	<b>Session 14 Friday</b>
10:25 - 12:25	Imagine your future + Memory Box (decoration)  Excursió: Calculus	Imagine your future Me in one sentence My word cloud + Memory Box (decoration)	Memory Box oral presentation groups 1-8  Test + Rúbrica de Autoevaluació (en tutoria)
	<b>Session 15 Monday</b>	<b>Session 16 Wednesday</b>	<b>Session 17 Friday</b>
10:25 - 12:25	Memory Box oral presentation groups 9- 15 + Finish tasks/ personal work  Excursió: CaixaForum	Memory Box oral presentation groups 9- 15 + Formulari de valoració	

Fuente: Planificació de la profesora

Un aspecto que no podemos olvidar es la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. En este caso, vemos que el proyecto *This is me!* sí sigue las pautas de la metodología del trabajo por proyectos y las tendencias actuales en las que la evaluación pasa a ser parte del proceso de aprendizaje del alumnado y está incluido en él de forma activa. En este sentido, se trató de una evaluación bastante compleja en la que se tuvieron en cuenta nueve ítems evaluativos diferentes con un peso específico en la nota final. Como hemos mencionado anteriormente, el alumnado contó con esta información disponible en el *site* del proyecto para que supiera en todo momento de qué manera sería evaluado. En la siguiente tabla podemos observar con detalle los diferentes elementos evaluativos que tuvieron en cuenta las profesoras para la nota final del proyecto.

Tabla 16. Resumen del sistema de evaluación del proyecto *This is me!*

Ítem evaluativo	Formato	Tipología	Agente evaluador	Porcentaje de la nota final
Seguimiento individual diario	individual	formativa	profesorado	8%
Actividades	individual y grupal	formativa	profesorado	24%
<i>Personal work</i> (trabajo extra)	individual	formativa	profesorado	3%
<i>Site</i> personalizada	individual	formativa	profesorado	10%
Presentación oral (coevaluación)	individual	formadora	alumnado	5%
Presentación oral	individual	formativa	profesorado	10%
Autoevaluación del trabajo y la presentación oral	individual	formadora	alumnado	5%
<i>Memory box</i>	individual	formativa	profesorado	15%
Examen	individual	formativa	profesorado	20%

Fuente: Elaboración propia

Como vemos en la tabla la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado estuvo dividida en dos grandes bloques teniendo en cuenta el agente evaluador:

- *Evaluación formativa*: se trata de la evaluación llevada a cabo por el profesorado sobre el aprendizaje del alumnado. En este caso concreto, el profesorado consideró para la nota final el seguimiento diario del trabajo, las actividades realizadas, el trabajo personal o extra, la personalización de la *site* del proyecto y el examen final. Asimismo, la presentación oral individual de la *memory box* fue evaluada con dos rúbricas distintas: una para la presentación oral y otra para la caja.

- *Evaluación formadora*: se trata de la evaluación llevada a cabo por el alumnado de su propio proceso de aprendizaje. En este caso, el alumnado pudo evaluar su propio desempeño académico y su presentación oral, así como las presentaciones orales de sus compañeros (evaluación entre pares). Para ello, contaron con las mismas rúbricas de evaluación que utilizaron las profesoras. Además, al final del proyecto completaron una rúbrica de valoración del proyecto en el que pudieron expresar sus opiniones y los aspectos que les habían gustado más o menos, así como realizar propuestas de cambio para el futuro.

Observando esta tabla podemos concluir que el 90% de la nota final la estableció el profesorado, mientras que el 10% del peso de la nota final provino de la autoevaluación y de la evaluación entre pares. Cabe destacar que el peso del examen (20%) fue inferior a la suma de las actividades de trabajo y la exposición oral (34%). En definitiva, se trató de una evaluación compleja con muchos aspectos a valorar. En este sentido, no todas las actividades realizadas fueron valoradas para la nota final; la profesora seleccionó algunas sin informar al alumnado porque según nos explicó quería “que se esfuercen en todas”. De esta manera, aunque todas las actividades fueron corregidas, no todas fueron consideradas para la nota final.

A continuación, analizaremos los cuestionarios de valoración que el alumnado rellenó al final del proyecto a petición de las profesoras. Estos cuestionarios, junto con las entrevistas personales realizadas a 16 alumnos y alumnas y las observaciones de aula, nos proporcionaron una buena base de reflexión sobre este proyecto. Vaya por delante que el proyecto *This is me!* recibió valoraciones muy positivas; de hecho, es uno de los preferidos por muchos de los alumnos y alumnas

entrevistados. Dicho esto, pasaremos a explicar los resultados obtenidos en los cuestionarios de valoración, a los que contestaron un total de 45 participantes, y los datos de las entrevistas personales. Para ello, hemos organizado los resultados en dos: aspectos positivos, o a destacar, y aspectos negativos, o con necesidad de mejora. En la siguiente tabla podemos encontrar un resumen de todos estos aspectos:

Tabla 17. Valoraciones del proyecto *This is me!*

	Aspectos mencionados	# de alumnos que lo mencionan
<b>Aspectos positivos</b>	Temática del proyecto	22
	Agrupamientos: elección de pareja	20
	Autonomía en la organización	16
	Elaboración de la <i>memory box</i>	13
<b>Aspectos negativos</b>	Examen y presentación final	25
	Número de actividades y tiempo para realizarlas	20
	Sensación de poco aprendizaje	16

Fuente: Elaboración propia

Comenzaremos viendo los aspectos positivos del proyecto según la opinión del alumnado. El principal elemento destacado en 22 de los 45 cuestionarios de las valoraciones personales fue la temática de trabajo, como nos comentó la alumna Baasima: “en este proyecto me ha ido mejor que en todos, porque es un proyecto creativo (...)”. Otra alumna refirió en su cuestionario que lo que más le había gustado fue “hablar de superación”. En los cuestionarios de valoración del proyecto *la memory box* aparece de manera repetida hasta en 13 ocasiones como el aspecto que más les ha gustado trabajar. Asimismo, aparecieron muchas menciones a los *topics*; algunos alumnos y alumnas especificaron que les gustó “hablar de superación”, “hacer la línea del tiempo”, “los ejercicios de me, myself and I” o “things that make me happy”.

El segundo elemento del proyecto destacado en positivo por 20 participantes fue los agrupamientos de trabajo no impuestos por el profesorado. La posibilidad de escoger una pareja de trabajo creó un mejor clima dentro de los grupos de trabajo e hizo que muchos

alumnos y alumnas se sintieran cómodos. En este caso la profesora siguió una de las propuestas de agrupamiento que estudiaron Wing- yi Cheng, Lam y Chun-yan (2008) y que se probó como efectiva en las relaciones grupales, la asignación flexible, en la que el alumnado escoge libremente una pareja y luego el profesorado combina dos parejas considerando la heterogeneidad para formar un solo grupo. Un ejemplo de este planteamiento lo pudimos observar en la entrevista personal con Maite, una alumna trabajadora pero tímida que consideró que:

Fragmento 2:

si esculls, encara que sigui una de les persones amb les que estaràs en el grup, ja et pots sentir més còmoda des del principi perquè com que ja te la coneixes o és una persona que has escollit tu, jo crec que és més còmode perquè si no tens bona relació amb les altres persones, igualment tens una per poder preguntar-li les coses o parlar més fàcilment amb aquella persona, però si tu per exemple en un grup no has escollit ninguna persona, i et posen amb gent que no la coneixes de res o que et cau molt malament, no et sents còmode i no pots parlar doncs és més difícil parlar<sup>9</sup>

Recordemos que los datos de este proyecto se recogieron en el primer trimestre del primer curso de educación secundaria obligatoria por lo que muchos alumnos y alumnas aún no se conocían entre sí.

En tercer lugar, 16 participantes valoraron como positiva la gran autonomía que había proporcionado este proyecto. Para situarnos mejor en el contexto del alumnado, debemos explicar que el anterior proyecto lingüístico estaba muy pautado y seguía una planificación diaria en la que se marcaban las actividades a trabajar en cada sesión. En cambio, el proyecto *This is me!* ofreció libertad en la elección de las actividades a trabajar diariamente, como explican dos alumnas que obtienen buenas notas: “la idea que te organizabas tú todo eso me

---

<sup>9</sup> si escoges, aunque sea una de las personas con la que estas en el grupo, ya te puedes sentir más cómoda desde el principio porque como ya la conoces o es una personas que has escogido tú...yo creo que es más cómodo porque si no tienes buena relación con las otras personas, igualmente tienes una para poder preguntarle las cosas o hablar más fácilmente con esa persona, pero si tu, por ejemplo, en un grupo no has escogido a ninguna persona y te ponen con gente con la que no conoces de nada o te cae muy mal, no te sientes cómodo y no puedes hablar, entonces es más difícil hablar.

parece muy buena idea.” “El que més m'ha agradat ha estat que nosaltres puguessim planificar-nos la feina”. Los alumnos y alumnas que no obtuvieron buenos resultados académicos también valoraron este aspecto como positivo; como nos comentaron en las entrevistas algunos de ellos, el proyecto que más le gustó fue *This is me!* “porque hay clases que nos dejan hacer lo que queramos *topics* o la *memory box* o ir a los *topics* que queramos y eso está bien porque hay veces que no es tirar tirar, te puedes parar a descansar un rato si quieres y todo eso” o porque consideran que “había muchas cosas chulas y en vez de que la profe lo haga todo, lo haces tú”. Como sugirieron Larmer y Mergendoller (2015a), un elemento básico del trabajo por proyectos es la elección del alumnado en cuanto al producto final que crean, cómo se organizan el trabajo y de qué manera emplean el tiempo de clase. A pesar de estas impresiones del alumnado, como hemos explicado anteriormente, el proyecto ofreció una planificación guía flexible.

Pasemos ahora a ver los aspectos del proyecto que el alumnado consideró negativos y que podrían ser mejorados. Las principales quejas del alumnado se centraron en el examen y la presentación oral, tal y como destacaron 25 de los 45 que contestaron al cuestionario, porque en su opinión supusieron un estrés añadido. Como ilustró Jalila, “si fem presentació oral no cal exàmens, perquè són masses coses estressants<sup>10</sup>”. Maite propuso “fent només o examen o presentació, en el meu cas prefereixo presentació oral en grup<sup>11</sup>”. Cabe resaltar que las alumnas que más se quejaron son todas estudiantes responsables que obtienen buenas notas. Como señaló otra alumna en el cuestionario de valoración del proyecto, “el que menys m'ha agradat d'aquest projecte ha estat el fet de fer un examen escrit<sup>12</sup>”. En esta misma línea, otra alumna consideró que no había podido disfrutar del proyecto porque faltó tiempo “ha habido muchas fiestas y cambios”, en su opinión “es como ir muy deprisa”. Añadió como crítica “hoy mismo hay un examen y no sabemos nada de inglés, no sabemos ni lo que va a entrar ni por qué hay un examen ni nada”. Una gran parte del alumnado consideró la presentación oral en inglés como el aspecto más difícil del proyecto; de hecho, este aspecto apareció mencionado en negativo en 20 ocasiones.

---

<sup>10</sup> Si hacemos presentaciones, no hacen falta exámenes porque son demasiadas cosas estresantes

<sup>11</sup> Haciendo solo o examen o presentación, en mi caso prefiero presentación oral en grupo.

<sup>12</sup> Lo que menos me ha gustado de este proyecto es hacer un examen escrito.

Por otro lado, el segundo factor considerado como negativo por el alumnado fue la cantidad de actividades y el poco tiempo para realizarlas. A pesar de que el proyecto estuvo muy bien valorado de modo general, 20 alumnos y alumnas consideraron que la cantidad de actividades había sido muy elevada. Algunos fueron más duros, como el caso de este alumno que en su entrevista personal consideró que “había demasiados ejercicios y muchos no servían para nada”. Algunos de los alumnos y alumnas que tienen dificultades académicas necesitaron un mayor apoyo, como Olivia, una alumna con grandes dificultades de aprendizaje y con una situación familiar complicada, quien afirmó “yo voy perdida, porque como hay tantas, digo ¿cuál me toca? Y después no me acuerdo, porque como lo intento hacer en casa y la Baasima no está pues me pierdo”.

Esta última reflexión conecta con el tercer aspecto a mejorar del proyecto en opinión del alumnado: la sensación de no estar aprendiendo. Este factor fue comentado principalmente en las entrevistas personales por la totalidad del alumnado entrevistado, en especial, por parte del alumnado con un nivel más bajo de inglés. En la entrevista con una alumna con este perfil (Olivia) nos explicó que está usando “lo poco que yo sabía, lo mínimo, es lo que estoy usando”. Otra alumna (Kismet) exageró un poco más y comentó que está aprendiendo “súper poco”; así, nos confesó que a lo largo del proyecto había utilizado el traductor “era todo traductor, y no se nos ha quedado nada”.

## b) Proyecto 2: Vida i mort a l'antic Egipte

El proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte* se implementó en el segundo trimestre y, aunque se encuadró en el horario de los proyectos del ámbito lingüístico es, en realidad, un proyecto interdisciplinar en el que se integró a la vez el ámbito social, científico-tecnológico, matemático y lingüístico. Este proyecto supuso una gran coordinación entre el profesorado de los diferentes ámbitos.

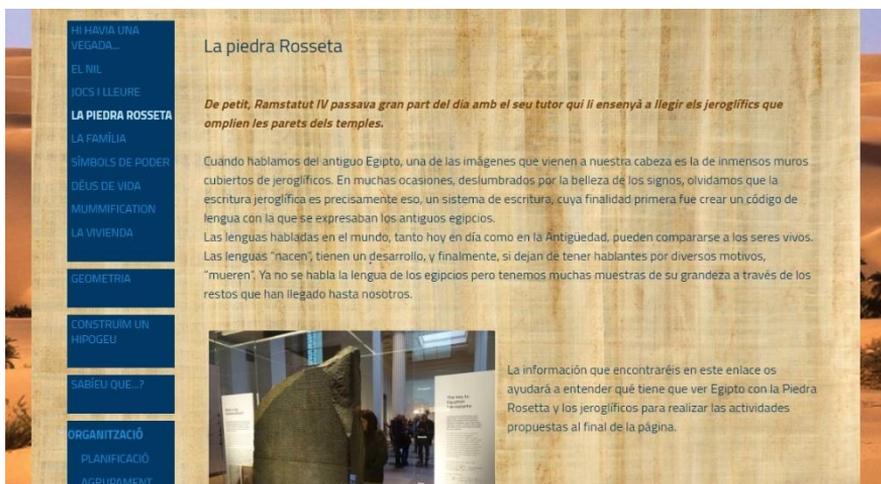
El objetivo principal de este proyecto fue familiarizar al alumnado con aspectos esenciales de la civilización egipcia antigua: geografía, historia, lengua, literatura, arte, matemáticas, vida social, rituales de belleza, alimentación, religión y tradiciones como la momificación. Para ello, desde los diferentes ámbitos se centraron en distintos aspectos de los antes mencionados.

En este proyecto las profesoras siguieron la lógica anterior de la heterogeneidad en cuanto a niveles, actitud y género para asignar agrupamientos de cinco por grupo. Sin embargo, al contrario que en el proyecto anterior, no permitieron que el alumnado escogiera parejas de trabajo. Este hecho repercutió en el trabajo y en las sensaciones dentro de los grupos, como veremos más adelante en las valoraciones del proyecto. Así, estos grupos tan numerosos no funcionaron demasiado bien y en casi todos ellos encontramos alumnado que rehuyó el trabajo. Una característica común con el proyecto anterior es que antes de iniciar el proyecto el alumnado recibió un correo electrónico con los agrupamientos. De esta manera, el primer día de clase ya sabían con quién trabajarían. En la primera sesión las profesoras proyectaron un documento con toda la información sobre el contenido, los criterios de evaluación y el funcionamiento del proyecto. Al igual que en el proyecto *This is me!*, esta información estuvo accesible para el alumnado en el *site* del proyecto.

En cuanto a la organización interna de los grupos de trabajo o la distribución de roles, ningún grupo llevó a cabo la distribución acordada por el alumnado al iniciar el proyecto, a pesar de que en las instrucciones del proyecto se mencionaba que debían firmar un documento de compromisos grupal, en el que establecieran los roles y las bases de comportamiento para resolver posibles conflictos o desacuerdos. Por su parte, el profesorado no hizo hincapié en esta cuestión ni llevó a cabo ningún seguimiento para asegurarse que se hubiera realizado la distribución y el compromiso grupal. El alumnado no le dedicó tiempo a este aspecto organizativo y, en consecuencia, el alumnado trabajó de nuevo sin roles asignados. Como sabemos, las asignaciones de roles sirven para organizar y distribuir el trabajo a realizar y conseguir que todos los miembros participen (Pujolàs, 2009; Thomas, 2010; Condliffe, 2017). Ese mismo documento de compromisos debía ser revisado a final del proyecto por el grupo para verificar que se habían seguido los acuerdos y para hacer una reflexión final conjunta sobre cómo funcionó el grupo (ver documento en el *Anexo VIII*). El objetivo de este tipo de actividades es fomentar que el alumnado trabaje de manera cooperativa, es decir, enseñarles a trabajar en equipo. En este sentido, tal y como pude comprobar en las observaciones de aula, la mayoría de los grupos optaron por dividirse el trabajo, según me explicaron los propios alumnos y alumnas “para avanzar más rápido y trabajar menos.” De esta manera el trabajo realizado no se puede considerar cooperativo, sino individual.

Para comprender con más detalle otros aspectos que pueden influir en el enfoque cooperativo que se suponía que había de fomentar el trabajo por proyectos vamos a analizar ahora el tipo de actividades que conforman el proyecto. Veamos primero una captura de pantalla sobre el proyecto para hacernos una mejor idea de la estructura de las actividades.

Figura 8. Captura de pantalla del proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*



Fuente: Site del proyecto

Al tratarse de un proyecto interdisciplinar, el tipo de actividades que realizaron fue muy variado. Siguiendo la misma línea que en el proyecto anterior *This is me!* nos encontramos con actividades individuales y actividades grupales. La principal diferencia es que en este proyecto se trabajó con actividades multinivel. Esto se debe, por un lado, a que casi todas las actividades eran grupales y, por otro lado, a que casi todo el proyecto estaba en catalán o castellano. La lengua inglesa se reservó sólo para el apartado de *Mummificación*. Por su parte, la sección *Sabíeu que?* sirvió para atender al alumnado que acabase las actividades pronto y que estuviera interesado en subir nota. Para ello, debían entregar un portafolio individual donde se recogieran las actividades realizadas en esa sección.

Las actividades que se llevaron a cabo en este proyecto interdisciplinar se pueden dividir en dos grupos según la franja horaria en la que tuvieron lugar: hora A, o franja lingüística, a primera hora de la mañana en la que encontramos actividades que se desarrollaron en el aula ordinaria o en el taller de tecnología, y hora B o franja

matemática, después del patio en la que las actividades también tuvieron lugar en el aula ordinaria. Veamos la siguiente tabla resumen para situarnos en las principales actividades del proyecto antes de continuar con la explicación. Las actividades han sido agrupadas atendiendo al ámbito al que están asociadas.

*Tabla 18. Resumen de las principales actividades del proyecto Vida i mort a l'antic Egipte*

<b>Actividad</b>	<b>Franja horaria</b>	<b>Ámbito</b>	<b>Aula</b>	<b>Tipología</b>
Lectura del libro: <i>Heka, un viaje mágico a Egipto</i>	Hora A o lingüística	lingüístico	Aula ordinaria	individual
Redacción de un cuento basado en Egipto	Hora A o lingüística	lingüístico	Aula ordinaria	Grupal
Creación de un papiro	Hora A o lingüística	lingüístico	Aula ordinaria	Grupal
Escritura de nombres en jeroglíficos	Hora A o lingüística	lingüístico	Aula ordinaria	individual
Actividades del proyecto	Hora A o lingüística	lingüístico/ social	Aula ordinaria	Grupales /individuales
Exposición oral final	Hora A o lingüística	lingüístico, social, tecnológico	Aula ordinaria	Grupal
Construcción de un hipogeo	Hora A o lingüística	científico- tecnológico	Taller	Grupal
Diseño matemático de un hipogeo	Hora B o matemática	matemático	Aula ordinaria	Grupal
Geometría	Hora B o matemática	matemático	Aula ordinaria	Individual /grupal

Excursión a un campo arqueológico	
-----------------------------------	--

*Fuente: Elaboración propia*

En esta investigación nos hemos centrado en las actividades que se implementaron en la franja lingüística, que son las que exploraremos a continuación con más detalle. La mayoría de las actividades lingüísticas tuvieron un carácter grupal como es el caso de la creación de un papiro, en la que el alumnado aprendió las técnicas para simular un papiro antiguo utilizando gasas y café. Otras actividades como la redacción de un cuento ambientado en la época de estudio tuvieron un carácter grupal, pero se basaron en actividades individuales de preparación previas; en este caso concreto, con la intención de que les sirviera de ejemplo, el alumnado leyó el libro *Heka, un viaje mágico a Egipto*. Para fomentar el hábito de lectura, las profesoras responsables del proyecto decidieron que el libro fuera leído en el aula durante el desarrollo del proyecto. Para ello, como el centro disponía sólo de veinticinco ejemplares, el alumnado leyó por turnos durante veinte minutos. Es decir, los grupos situados en la parte delantera de la clase empezaban a leer, pasados los veinte minutos les tocaba a los grupos del otro lado de la clase. Mientras tanto, los grupos que no les tocaba leer seguían avanzando con las actividades sin molestar a los demás. Como veremos posteriormente en las valoraciones del proyecto esta actividad no despertó demasiado interés en la mayoría de los alumnos y alumnas.

Por otro lado, como hemos mencionado en la tabla anterior, en la franja horaria de los proyectos lingüísticos el alumnado también realizó actividades del ámbito tecnológico, en concreto, la construcción y el diseño en grupo de un hipogeo. Siguiendo la planificación inicial del proyecto, en las primeras sesiones cinco grupos subían al taller durante media hora, pasado este tiempo volvían al aula ordinaria para continuar con el trabajo y subían otros cinco grupos. Sin embargo, tras comprobar que el tiempo en el aula de tecnología era demasiado breve para que el alumnado avanzara en la construcción de la maqueta, el profesor de tecnología decidió que los mismos grupos se quedaran durante las dos horas enteras en el taller. Este cambio supuso una mejora en el trabajo grupal. En esta parte más práctica, como explicaremos en el apartado de casos de estudio, pudimos observar cómo cambiaban los posicionamientos de algunos alumnos y alumnas dentro de los grupos.

Por último, hacia el final del proyecto el alumnado participó en una excursión a un campo arqueológico con la intención de poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de las diferentes sesiones. El alumnado experimentó en primera persona la profesión de arqueólogo, observaron objetos encontrados en yacimientos y aumentaron sus conocimientos sobre la cultura y la historia egipcia. Como veremos más adelante, esta excursión supuso un punto de inflexión en muchos alumnos y alumnas que disfrutaron en gran medida con ella.

A diferencia de lo que ocurrió en el proyecto *This is me!*, en este proyecto sobre Egipto se siguió con mayor exactitud la planificación inicial del proyecto y no se produjeron cambios significativos. Un aspecto bastante diferenciador entre estos dos proyectos es el grado de autonomía del alumnado. Las profesoras del proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte* establecieron una planificación diaria de las actividades a completar en cada sesión, por lo que el alumnado contó con menos libertad para organizarse. A continuación, podemos observar dos figuras con las planificaciones tanto de la franja lingüística como de la franja matemática. Como veremos en la franja A aparece el apartado a completar, mientras que la franja B cuenta con una planificación más general para varias sesiones.

*Figura 9. Planificación de la franja horaria A del proyecto Vida i mort a l'antic Egipte*

PROYECTO A			
	Sesión 1 Lunes	Sesión 2 Miércoles	Sesión 3 Viernes
10:25 12:25	Guió-presentació + Hi havia una vegada	El Nil + Taller de tecnologia (30') grups 1-3 grups 4-6 grups 7-9 grups 10-12	El Nil + Lectura 15' Heka un viatge màgic a Egipte

	<b>Sesión 4 Lunes</b>	<b>Sesión 5 Miércoles</b>	<b>Sesión 6 Viernes</b>
10:25 12:25	Jocs i lliure Taller construcció maqueta (1h) grups 1-3 (1ª hora) grups 4-6 (2ª hora)	La Piedra Rosseta Taller construcció maqueta (1h) grups 7-9 (1ª hora) grups 10-12 (2ª hora)	La Piedra Rosseta Lectura 15' Heka un viatge màgic a Egipto
	<b>Sesión 7 Lunes</b>	<b>Sei3n 8 Miércoles</b>	<b>Sei3n 9 Viernes</b>
10:25 12:25	La familia Taller construcció maqueta (2h) grups 1-6	Símbols de poder Taller construcció maqueta (2h) grups 7-12	Déus de Vida Lectura 15' Heka un viatge màgic a Egipto
	<b>Sesión 10 Lunes</b>	<b>SeSi3n 11 Miércoles</b>	<b>Sei3n 12 Viernes</b>
10:25 12:25	Mummification Taller construcció maqueta (2h) grups 1-6	Mummification Taller construcció maqueta (2h) grups 7-12	Excursion al Campus Arqueol3gic (Palau-solità i Plegamans)
	<b>Sesión 13 Lunes</b>	<b>Sesi3n 14 Miércoles</b>	<b>Sesi3n 15 Viernes</b>
10:25 12:25	La vivienda Taller construcció maqueta (2h) grups 7-12	Preparar presentacions orals Taller construcció maqueta (2h) grups 1-6	Presentacions dels hipogeus Rúbrica de coavaluació Rúbrica valoració

*Fuente: material de la profesora*

*Figura 10. Planificaci3n de la franja horaria B del proyecto Vida i mort a l'antic Egipte*

<b>PROYECTO B</b>	
<b>Sesi3n 1 y 2</b>	<b>Sesi3n 3 i 4</b>
Presentaci3n prisma rectangular Actividades de àrea y volumen prisma rectangular	Presentaci3n escalas Ejercicios escalas
<b>Sesi3n 5 y 6</b>	<b>Sesi3n 7 y 8</b>
Ejercicios escalas Diseño de hipogeo	Problemas àreas y volumen de la tumba e hipogeo Presentaci3n y ejercicios matemáticos egipcios

*Fuente: material de la profesora*

En cuanto al proceso de evaluación, en el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte* volvemos a encontrar elementos comunes con el otro proyecto anterior como, por ejemplo, situar al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, el seguimiento diario, la realización de actividades y el sistema complejo para evaluar, aunque la principal diferencia a destacar es que no hay examen. A continuación, presentamos una tabla resumen con el sistema de evaluación que se siguió en este proceso.

*Tabla 19. Resumen del sistema de evaluación del proyecto Vida i mort a l'antic Egipte!*

Ítem evaluativo	Formato	Tipología	Agente	Porcentaje de la nota final
Seguimiento individual diario	Individual	formativa	profesorado	10%
Actividades del ámbito lingüístico y científico- social	individual /grupal	formativa	profesorado	35%
Actividades de geometría	individual /grupal	formativa	profesorado	5%
Actividades de tecnología	Individual	formativa	profesorado	5%
Informe sobre la construcción de la maqueta	Grupal	formativa	profesorado	5%
Maqueta del hipogeo	Grupal	formativa	profesorado	15%
Presentación oral	Individual	formativa	profesorado	15%
Presentación oral (coevaluación)	Individual	formadora	alumnado	5%
Autoevaluación del trabajo y la presentación oral	Individual	formadora	alumnado	5%

*Fuente: Elaboración propia*

En este proyecto, al igual que en el anterior, también encontramos dos tipos de evaluación con instrumentos diferenciados:

- *Evaluación formativa*: el profesorado de los diferentes ámbitos evaluó el proceso de aprendizaje del alumnado teniendo en cuenta solamente las actividades de su ámbito, es decir, cada docente evaluó su ámbito. Como vemos en la tabla, no todas las actividades contribuyeron con el

mismo peso a la nota final. Al tratarse de un proyecto interdisciplinar que tuvo lugar en la franja lingüística, el mayor porcentaje de la nota final, un 35%, correspondió a las actividades tanto individuales como grupales del ámbito lingüístico. El ámbito tecnológico contó con un 25% de la nota final; en ese porcentaje se incluyeron actividades individuales (5%), el informe para el diseño de un hipogeo (5%) y la maqueta final del grupo (15%). Las actividades que menos peso tuvieron en la nota final fueron las del ámbito matemático, las cuales contaron sólo un 5%; consecuentemente, este ámbito fue el que menos horas lectivas dedicó a este proyecto: en total 8 horas. Los aspectos comunes de la evaluación formativa, el seguimiento individual del trabajo diario en el aula y la exposición final grupal, fueron evaluados por las profesoras del ámbito lingüístico, teniendo en cuenta recomendaciones y valoraciones del resto de docentes.

Para llevar a cabo el seguimiento diario en clase del alumnado, las profesoras, al igual que en el primer proyecto y que también en el tercero, siguieron la *técnica del semáforo*, que consistió en evaluar al final de cada sesión el trabajo y la actitud que el alumnado había tenido. Esta evaluación se plasmaba en un documento de Excel compartido con el alumnado siguiendo los colores de los semáforos. Para ello, se utilizó el código B (bien) en color verde, C (correcto) en color naranja, R (regular) en color amarillo, M (mal) en color rojo y F (falta de asistencia) en color negro. Para nuestra sorpresa, el alumnado siguió con atención la nota de comportamiento que obtenía en cada sesión y se comparaban unos con otros. A continuación, vemos un ejemplo de este documento de seguimiento diario siguiendo la técnica del semáforo en el que se han borrado el nombre del alumnado para preservar su anonimato.

Figura 11. Seguimiento individual diario proyecto Vida i mort a l'antic Egipte

Nom	Setmana del 8-12 G			Setmana del 15-19 G			Setmana del 22-26 G			Setmana del 29G-2F		
	8/1	10/1	12/1	15/1	17/1	19/1	22/1	24/1	26/1	29/1	31/1	2/2
	b	b	b	b	B		b	b	b	b	b	
	b	c	m	c	B		c	b	r	c	c	
	b	c	b	b	B		c	b	b	b	c	
	b	c	c	b	B		b	b	b	c	c	
	b	f	r	fj	B		c	b	b	c	c	
	b	c	r	b	C		b	b	r	c	c	
	b	c	r	b	C		m	f	m	c	c	
	f	f	c	c	B		c	b	c	c	c	
	b	f	b	b	B		f	b	b	c	f	
	b	c	c	c	B		c	b	c	b	c	
	b	b	b	b	B		b	b	b	b	b	
	b	f	r	b	C		c	b	c	r	r	
	c	b	c	b	B		b	b	c	b	c	
	c	b	c	b	C		c	b	b	c	c	
	b	b	c	b	B		b	b	b	c	b	
	c	c	b	c	R		c	r	c	r	c	
	c	b	b	c	R		m	c	c	b	b	

Fuente: material del proyecto

Por otro lado, la exposición oral grupal que el alumnado realizó al final del proyecto fue evaluada tanto por el profesorado como por el alumnado mediante una rúbrica. Es necesario que nos detengamos en este punto porque fue un momento muy controvertido del proyecto en el que no hubo entendimiento entre el profesorado y el alumnado. Todos los grupos expusieron las maquetas de sus hipogeos, explicando los materiales y detallando los pasos seguidos para su construcción. Sin embargo, las profesoras esperaban unas exposiciones más generales sobre lo aprendido. Tal y como recogemos en las notas de campo de la sesión, las profesoras se desconcertaron y mostraron su descontento con las exposiciones orales con comentarios como “a mí me va a dar algo” o “me estoy desesperando”. Al final de la sesión, al ver que la dinámica había sido la misma en todas las exposiciones, decidieron hacer autocrítica achacando el error a que en el *site* del proyecto aparecía especificado que debían realizar una presentación de la maqueta y no del contenido del proyecto. A pesar de que las profesoras dieron instrucciones orales

para la presentación en ese sentido, el alumnado se centró en lo que estaba escrito en el *site*.

- *Evaluación formadora*: por su parte el alumnado evaluó el proyecto mediante dos rúbricas. En una primera evaluó tanto el desempeño de sus compañeros de trabajo (coevaluación o evaluación entre pares) como el suyo propio (autoevaluación) mediante la misma rúbrica de evaluación de la presentación oral que utilizó el profesorado. La segunda rúbrica se empleó para valorar el trabajo en grupo, tanto el realizado por los compañeros de grupo como el suyo propio.

Nos detendremos ahora para comentar ambas rúbricas. En primer lugar, al observar la rúbrica de la presentación oral comprobamos cómo los ítems que se incluyeron contribuyeron a crear confusión entre el alumnado, lo cual, como hemos visto, comportó la autocritica por parte de las profesoras, ya que se correspondieron con el conocimiento del tema, la claridad y la organización de la exposición, la postura corporal y el contenido del hipogeo. Es decir, como aspectos a considerar en la evaluación, se mencionó la inclusión de elementos relacionados con la vida y los recuerdos del faraón para el cual habían construido el hipogeo. Y, tal y como vimos en sus exposiciones finales, el alumnado se centró en el hipogeo y su proceso de construcción.

En segundo lugar, la rúbrica de trabajo en grupo contó con cinco elementos diferenciados: (1) el trabajo en las actividades individuales, (2) la participación en el grupo de trabajo, (3) la colaboración, (4) la utilización de los cargos y (5) las respuestas dadas. Llama especialmente la atención que se incluyera el cumplimiento de los cargos como ítem evaluativo, ya que no fue un aspecto trabajado en clase ni fomentado por el profesorado a pesar de que, como hemos explicado, estuviera incluido en las instrucciones iniciales. Como mencionamos en el apartado dedicado a los roles, este proyecto planteó unos momentos de reflexión en el documento de compromisos del grupo que tenían que cumplimentar al principio y final del proyecto. Sin embargo, esta reflexión común no se llevó a cabo por parte de los alumnos.

Finalmente, el alumnado valoró el proyecto mediante un cuestionario, destacando los elementos que más le habían gustado y los que menos, los que más fáciles y más difíciles le habían parecido y el trabajo en

grupo. Estas valoraciones tenían que servir para la mejora futura del proyecto y para ayudar al profesorado a comprender el trabajo grupal.

Si volvemos a observar la tabla de resumen del sistema de evaluación del proyecto, podemos concluir que, al igual que en el proyecto anterior, el 90% de la nota final la estableció el profesorado, mientras que sólo el 10% del peso de la nota final procedía de la autoevaluación y coevaluación del alumnado. En este caso no realizó un examen final de conocimientos. Sin embargo, se trató de nuevo de una evaluación compleja con muchos aspectos a valorar y en la que entraron en juego diferentes ámbitos que requirieron coordinación por parte del profesorado implicado.

A continuación, vemos ejemplos de hipogeos construidos por tres grupos diferentes:

*Figura 12. Fotografías del producto final: del proyecto Vida i mort a l'antic Egipte: muestras de hipogeos*



*Fuente: Elaboración propia*

El cuestionario de valoración sobre el proyecto y el trabajo en grupo que mencionábamos anteriormente, junto con las entrevistas personales y las observaciones del aula, nos proporcionaron información sobre los aspectos mejor y peor valorados, según la opinión del alumnado. En el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte* sólo 17 alumnos y alumnas contestaron a los cuestionarios de valoración final sobre el proyecto. Este número tan bajo contrasta con las 45 respuestas al cuestionario del primer proyecto. Por ello, decidimos complementar esta información con los datos obtenidos en las entrevistas personales realizadas tras la finalización de este proyecto<sup>13</sup>.

La tabla que encontramos a continuación resume los principales aspectos considerados como positivos o negativos por el alumnado:

*Tabla 20. Valoraciones del proyecto Vida i mort a l'antic Egipte*

	Aspectos mencionados	# de alumnos que lo mencionan
<b>Aspectos positivos</b>	Temática del proyecto	16
	Maqueta del hipogeo	11
	Excursión	5
<b>Aspectos negativos</b>	Agrupamientos impuestos por las profesoras	12

*Fuente: Elaboración propia*

La primera reflexión que podemos extraer de la información presentada en la tabla es que este proyecto cuenta con más aspectos valorados positivamente que negativamente. Comenzaremos, pues, por los aspectos a destacar en positivo. En primer lugar, encontramos que la temática de las actividades y del proyecto ha sido mencionada en 12 ocasiones. Algunos alumnos y alumnas especificaron en los cuestionarios que les ha gustado “aprender curiosidades sobre las tradiciones en el antiguo Egipto” o realizar “el papiro a pesar de no haber tenido tiempo de acabarlo”. Jalila, una alumna responsable y trabajadora, nos comentó que “el proyecto me ha gustado, me dan ganas de ir a Egipto y a veces sueño: ¿y si voy a Egipto?” Asimismo, esta misma alumna nos explicó que “he aprendido muchísimo con el

<sup>13</sup> En total se realizaron 18 entrevistas en este proyecto, pero nos centraremos en la información de 8 de ellas por ser el alumnado al que hemos seguido con más detalle a lo largo de los tres proyectos investigados.

proyecto” incluso decidió comprarse el libro de lectura para acabarlo porque le había gustado mucho. En esa misma entrevista, su compañera Baasima no estuvo de acuerdo con esa opinión sobre el libro y nos explicó que “yo es que leí la contraportada y dije: uf esto no es de lo que normalmente leo yo, y me quedé así pensando me lo leo o no me lo leo y al final decidí leerme una página o dos y si me aburría lo dejaba y lo dejé.” Respecto al libro de lectura, es sorprendente que el alumnado no lo mencionara ni en los cuestionarios ni en las entrevistas personales como aspecto ni negativo ni positivo. No obstante, tal y como recogimos en las notas de campo de las observaciones de aula con lectura, “muchos de ellos no leyeron, se tapaban la cara con el libro o miraban la misma página durante los veinte minutos para disimular.”

En segundo lugar, destacamos el diseño y la construcción de la maqueta del hipogeo como actividad en la que el alumnado disfrutó más, según mencionaron en los cuestionarios y entrevistas hasta en 11 ocasiones. En los cuestionarios no especificaron porqué destacaron este aspecto, pero según las observaciones del aula realizadas podemos añadir como posible explicación varios factores, por ejemplo, el hecho de que el alumnado saliera del aula ordinaria para acudir al taller de tecnología en el que podían moverse libremente por el aula para buscar los materiales y consultar con los otros grupos proporcionó una sensación de dinamismo en las sesiones. Además, la autonomía para decidir ellos mismos el diseño de la maqueta también les otorgó una sensación de apropiación del proyecto.

Por otro lado, en el taller vimos un cambio en estatus de los miembros del grupo. Cohen (1986), sugiere que las diferencias de estatus son más palpables en el trabajo grupal. Así, en el taller cambiaron los roles y posicionamientos de algunos alumnos y alumnas dentro de sus grupos, alumnado que había sido considerado por el grupo como menos hábil académicamente se ganó el respeto del resto del grupo al demostrar tener un mayor conocimiento del proceso de construcción, de los materiales y las herramientas. Un ejemplo de este cambio de posicionamiento lo explicaron dos chicas en sus entrevistas personales tras la finalización de este proyecto. En esta reflexión posicionaron a un alumno como el que más sabía y había ayudado mientras que ellas se consideraron como las organizadoras sin conocimientos sobre el tema:

### Fragmento 3:

- Celia: y ¿pensáis que ha habido diferencia de comportamiento entre lo que habéis hecho en clase y en el aula de tecno?
- Baasima: sí, el Amir es el que más ha ayudado en tecnología porque él sabía de este tema porque como su padre era
- Jalila: carpintero
- Baasima: entonces como él sabía más de ese tema creo que se sintió como si fuese su padre
- Jalila: bien
- Baasima: y empezó a hacerlo ahí, era uno de los que más ayudaba porque yo y la Jalila no sabíamos nada de esto
- Jalila: ya y yo era la que les iba diciendo vale que alguien haga las tres tablas las no sé y no sé cuántos
- Baasima: o sea nosotras íbamos organizando, ella más, yo sólo intentaba que ella volviese a su sitio, bueno todos, yo soy la que siempre
- Jalila: moderadora, en plan
- Baasima: siéntate

En tercer lugar, el alumnado se mostró contento con la excursión al Campus Arqueológico en el transcurso de la cual pudo observar objetos encontrados en yacimientos arqueológicos y pudo experimentar de primera mano el proceso de búsqueda de restos arqueológicos, familiarizándose con los materiales y herramientas que se utilizan en las excavaciones. El hecho de incluir una excursión tan práctica ha tenido una gran incidencia en la opinión favorable el proyecto. La excursión fue valorada en una escala de Likert con seis ítems con la máxima puntuación (“muy bien”) por 10 de los 17 alumnos y alumnas que contestaron a los cuestionarios y con cinco “bien”, por lo que sólo dos personas la valoraron como “regular” y nadie la colocó en las posiciones de “mal” o “muy mal”.

Pasemos ahora al aspecto que más críticas ha recibido por parte del alumnado, los agrupamientos. Según pudimos observar los grupos de trabajo tuvieron grandes dificultades para ponerse de acuerdo en las decisiones, como corroboran los cuestionarios “lo que menos me ha gustado es que mi grupo se peleaba todo el tiempo”, así como para la distribución del trabajo como ilustra este alumno “lo que me ha resultado más difícil es organizarme con mi grupo”. También hubo problemas para que todos los miembros del grupo participasen en las actividades; como vemos, la falta de participación de algunos miembros es una queja recurrente “en mi grupo nadie trabajaba” o “lo

que menos me ha gustado del proyecto es el comportamiento de determinadas personas”. Este hecho se puede deber a, como hemos visto un poco más arriba, la no utilización de los roles por parte de los grupos. Como sabemos, las asignaciones de roles sirven para organizar y distribuir el trabajo a realizar y conseguir que todos los miembros participen (Pujolàs, 2009; Thomas, 2010; Condliffe, 2017). El grupo de trabajo es uno de los criterios con los que el alumnado valoró los proyectos. Tal y como nos comentó en su entrevista personal Gerard, un alumno que suele ser líder en los grupos, el proyecto que menos le gustó fue Egipto por “el grupo que me tocó, trabajamos sólo dos personas de cinco, Miguel y yo, y eso es que no me gustó nada el hecho de que, pues eso que se nos acumulaba trabajos, encima dos personas no podíamos sacar adelante el grupo (...)”. Esta cuestión la trataremos con mayor profundidad en los estudios de casos del alumnado.

### c) Proyecto 3: Tim Burton: words and images

El último proyecto estudiado, Tim Burton: words and images, se implementó hacia final de curso en el tercer trimestre. Al igual que el primer proyecto, éste perteneció al ámbito lingüístico. A través de una investigación acerca de la vida, las obras y el estilo de Tim Burton el proyecto tuvo como objetivo trabajar la expresión escrita del alumnado en lengua inglesa, así como la expresión plástica y la creatividad.

Al tratarse de la misma profesora coordinadora del proyecto vemos, tal y como explicamos al inicio del capítulo, elementos comunes como es el caso de la explicación inicial del proyecto sobre el contenido, el funcionamiento del proyecto o los criterios de evaluación. Asimismo, como en las dos ocasiones anteriores, el alumnado recibió un correo electrónico con los agrupamientos para que encontraran a sus compañeros y compañeras de trabajo antes del inicio de la sesión. No obstante, vemos, como diferencia, que en esta ocasión la profesora optó por un agrupamiento más ágil distribuyendo al alumnado en grupos de tres. Una vez más, siguiendo la lógica de la heterogeneidad, es decir, tuvo en cuenta factores como el rendimiento académico, la actitud, las habilidades y el género. En este caso, podemos ver que, aunque no se siguió las recomendaciones propuestas por Kagan (1999) en la que defiende que el número de componentes de un grupo debe ser par porque en los equipos de tres o cinco siempre hay alumnos o

alumnas que en algún momento no interaccionan con los demás, el alumnado trabajó de manera más eficiente. El hecho de que fueran grupos más pequeños facilitó la elaboración del producto final a preparar, el cual, como veremos más adelante, se trató de la creación de un poema acompañado de una ilustración.

Otra característica que se mantuvo estable en los tres proyectos estudiados y que volvemos a encontrar en este caso es la falta de trabajo cooperativo. Esto se plasmó en una falta de distribución de roles o cargos ya fuesen establecidos de antemano o negociados por los miembros de los grupos. A pesar de que el alumnado estaba ya familiarizado con la distribución de roles, en este tercer proyecto tampoco se utilizaron. Además, a diferencia del segundo proyecto, en este caso no se creó un documento de compromisos grupal. Sin embargo, como veremos en los estudios de caso, la falta de roles oficiales asignados no impidió que el alumnado se posicionara igualmente dentro de los grupos.

En este proyecto encontramos actividades tanto individuales como grupales, dependiendo de la sección. No obstante, la gran mayoría fueron realizadas en grupo. Igual que había ocurrido en el proyecto *This is me!*, en este proyecto se pretendió fomentar la creatividad del alumnado otorgándoles la mayor libertad posible.

Con la intención de situar al lector, antes de la explicación de las actividades presentamos la Tabla 21 en la que explicamos las principales actividades y sus características.

*Tabla 21. Resumen del contenido y las secciones del proyecto Tim Burton tal y como se presentan en el site de Google*

Apartado del site	Actividad	Tipología
1. <i>The man</i>	<i>Biography</i> : completar una tabla con información de la vida del artista	individual
	<i>Famous quotes</i> : citas famosas de Tim Burton	grupal
	<i>Interview</i> : una entrevista a Tim Burton	grupal
2. <i>Films</i>	Power point resumen 10 películas	individual
3. <i>Poems</i>	Grabación en audio de dos poemas	individual
4. <i>Describing images</i>	Descripción de una imagen	grupal
	Descripción de un dibujo	individual

5. <i>Creating funny characters (body dictation)</i>	Repaso de las partes del cuerpo con imágenes	clase
	Dibujo siguiendo un dictado sobre partes del cuerpo	individual/ clase
	Comparación de los dibujos con el original y descripción	grupál/ clase
6. <i>Textures and characters</i>	Búsqueda de imágenes para completar una tabla con texturas	grupál
	Nueva versión del dibujo resultante del dictado con texturas	individual
7. <i>Our poem</i>	Redacción de un poema	grupál
	Grabación en audio del poema	individual
8. <i>Our mysterious illustration</i>	Dibujo con tinta china relacionado con el poema	grupál
9. <i>Final design</i>	Entrega del poema y el dibujo final	grupál
<i>Personal work</i>	Actividades extra sobre arte e inglés	individual
Examen	Al final del Proyecto	Individual

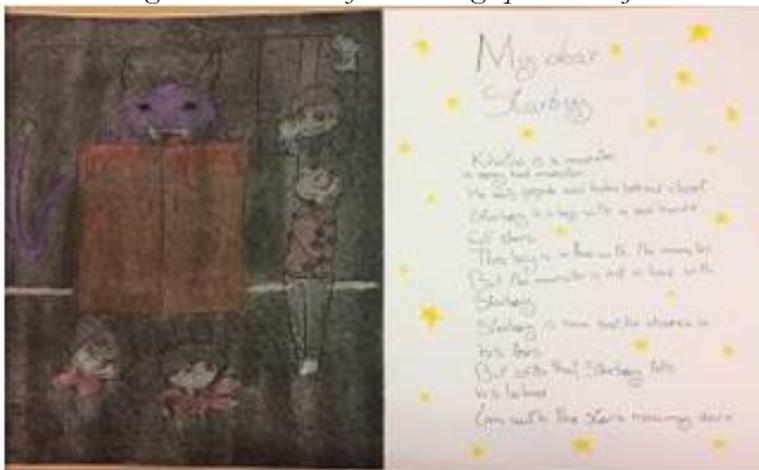
*Fuente: Elaboración propia*

Como observamos en la tabla, este proyecto promovió la lengua inglesa desde la disciplina artística y visual, por lo que un gran número de las actividades estuvieron vinculadas al arte. Por ejemplo, la actividad de descripción de imágenes, la de texturas o el producto final del proyecto. Una de las actividades que más éxito tuvo entre el alumnado, según pudimos comprobar, fue el *Body dictation* de la sección *Creating funny characters*. Se trató de una actividad de comprensión oral, en la que la profesora grabó con su propia voz un dictado con la descripción física de las partes del cuerpo de un monstruo. En primer lugar, el alumnado trabajó individualmente dibujando el personaje que surgía de su comprensión de la grabación oral. En segundo lugar, los miembros del grupo compararon sus dibujos con el original y escribieron conjuntamente una descripción de las diferencias y similitudes de ambos. El ambiente de la clase, tal y como recogimos en las notas de campo de las observaciones de aula, fue de diversión mientras comparaban sus dibujos y comprobaban las diferencias.

Tal y como enuncia el título del proyecto con el subtítulo *words and images*, el producto final de este proyecto consistió en la elaboración conjunta de un poema en inglés (*words*) ilustrado con un dibujo

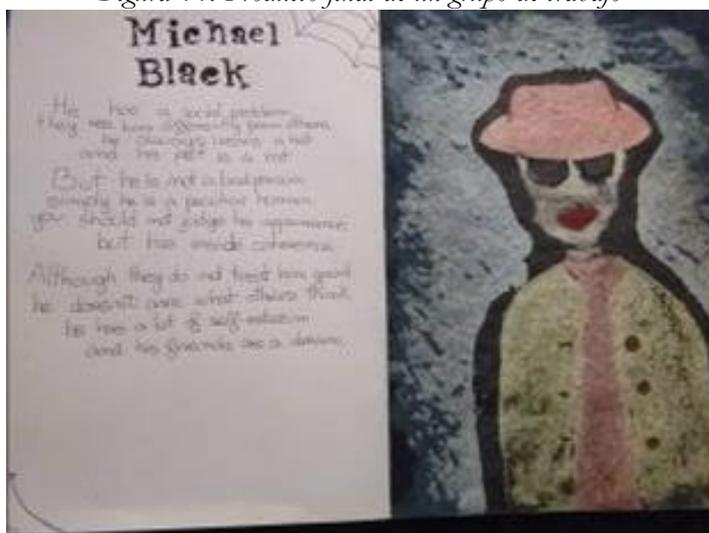
inventado (*images*) que hiciera referencia al texto. Asimismo, cada miembro del grupo, en casa, tuvo que registrar en audio el poema y posteriormente el grupo seleccionó una de las versiones para enviársela a la profesora. Para producir el producto final contaron con la ayuda del profesor de plástica que les enseñó a trabajar con tinta china y les proporcionó el material necesario. Se escogió esta técnica para que el resultado tuviera una apariencia gótica al estilo de Tim Burton. En este tercer proyecto, como veremos en el apartado de evaluación, no se llevó a cabo ninguna exposición oral final, sino que la profesora realizó una exposición con todos los poemas, con el audio final en formato de *power point* y colgó todos los diseños finales en el pasillo. A continuación, presentamos varios ejemplos de producto final del proyecto que nos ayudarán a comprender mejor el contexto del proyecto.

*Figura 13. Producto final de un grupo de trabajo*



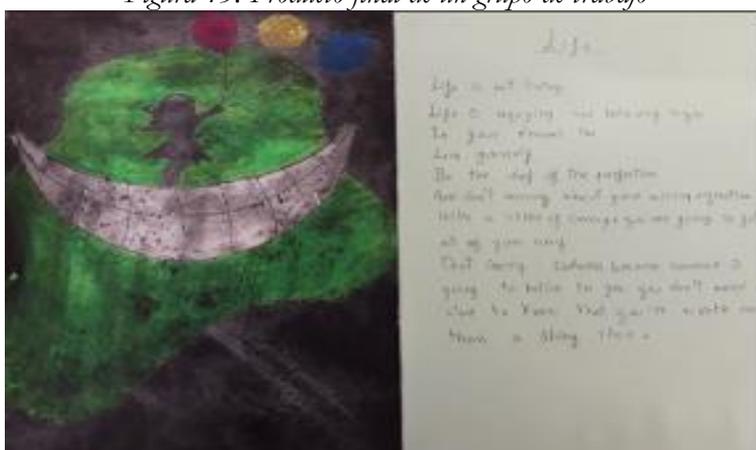
*Fuente: material del proyecto*

Figura 14. Producto final de un grupo de trabajo



Fuente: material del proyecto

Figura 15. Producto final de un grupo de trabajo



Fuente: material del proyecto

A pesar de que el proyecto no contenía actividades multinivel para atender la diversidad, sí que encontramos, al igual que en el proyecto *This is me!*, un apartado de *Personal Work* en el que el alumnado que acabase las actividades obligatorias podía ampliar conocimientos y profundizar en aspecto artísticos y de la lengua inglesa. Estas actividades subieron nota sólo en el caso de que las actividades obligatorias estuvieran acabadas.

Al igual que ocurrió en el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte* y a diferencia del primer proyecto, en esta ocasión no hubo cambios en la planificación inicial de las sesiones. En la Figura 16 que, encontramos a continuación, vemos una planificación mixta en cuanto a flexibilidad. En ella, la profesora especificó el trabajo a realizar en cada sesión, pero a partir de la sesión 8, en la que el alumnado comenzó a trabajar en el producto final, proporcionó una mayor autonomía y permitió que los grupos se organizaran como consideraran mejor para completar las actividades 7. *Our poem* y 8. *Our mysterious illustration*. Es decir, cada grupo tuvo la opción de, en primer lugar, redactar el poema y posteriormente, realizar la ilustración, o bien de comenzar por el dibujo y en base a éste crear el poema. De esta manera, observamos un punto medio entre el primer proyecto en el que el alumnado tenía autonomía total para organizarse y el segundo proyecto en el que las actividades de cada sesión estaban pautadas por las profesoras y, por tanto, sin margen para la flexibilidad.

Figura 16. Planificación del proyecto *Tim Burton: words and images*

	Monday	Wednesday	Session 1 Friday
10:25 12:25			Guió-presentació + Presentation 1. The man: Biography
	Session 2 Monday	Session 3 Wednesday	Session 4 Friday
10:25 12:25	1. The man: Famous quotes Interview	2. Films	3. Poems (online recording for homework) + 4. Describing images (theory)
	Monday	Session 5 Wednesday	Session 6 Friday
10:25 12:25		4. Describing images (group task) + 5. Creating funny characters (theory)	5. Creating funny characters (body dictation) + 6. Textures and Characteristics (individual task for homework)

	<b>Session 7 Monday</b>	<b>Session 8 Wednesday</b>	<b>Session 9 Friday</b>
10:25 12:25	10:25- 11:25= theory  7. Our poem + 8. Our mysterious illustration (draw and paint on paper)	8. Our mysterious illustration ( <i>ink technique</i> )	7. Our poem + 8. Our mysterious illustration
	<b>Session 10 Monday</b>	<b>Session 11 Wednesday</b>	<b>Session 12 Friday</b>
10:25 12:25	9. Finish design= poem and drawing + Audio recording	Personal work + Finish tasks	Written test + Poems presentation + Rúbrica trabajo cooperativo

*Fuente: planificación de la profesora*

En esa misma Figura 16, vemos en rojo las intervenciones del profesor de visual y plástica para tanto explicar teoría como para llevar a cabo el diseño con tinta china. En gris están marcados los días festivos o días en los que no hubo proyecto.

En cuanto al tipo de evaluación llevada a cabo para el proyecto *Tim Burton: words and images*, vemos que sigue la misma estructura que los dos proyectos anteriores. De nuevo encontramos una evaluación compleja en cuanto a actividades grupales, individuales y porcentajes finales de la nota. Para facilitar la comprensión del proceso evaluativo hemos creado la siguiente tabla explicativa (Tabla 22):

Tabla 22. Resumen del sistema de evaluación del proyecto *Tim Burton: words and images*

Ítem evaluativo	Formato	Tipología	Agente	Porcentaje de la nota final
Seguimiento individual diario	individual	formativa	Profesorado	8%
Actividades de inglés	individual /grupal	formativa	Profesorado	20%
Actividad texturas (plástica)	individual	formativa	Profesorado	12%
Writing a poem	grupal	formativa	Profesorado	15%
Reciting a poem	individual	formativa	Profesorado	12%
Mysterious illustration	grupal	formativa	Profesorado	15%
Personal work	individual	formativa	Profesorado	3%
Examen	individual	formativa	Profesorado	10%
Trabajo en grupo (coevaluación)	individual	formadora	Alumnado	5%

*Fuente: Elaboración propia*

En este caso, tal y como hicimos en las explicaciones de los procesos evaluativos en los dos proyectos anteriores, también podemos dividir la evaluación según su enfoque:

- *Evaluación formativa*, como nos muestra la tabla se trata de un proyecto en el que el 95% de la nota final fue establecida por el profesorado. Como hemos visto en la explicación de las actividades a pesar de ser un proyecto lingüístico donde se trabajó la lengua inglesa, encontramos una alta presencia de actividades artísticas. Así vemos que el 47% de la nota final se correspondió a actividades de inglés, como las actividades individuales y grupales (20%), la redacción del poema (15%) y la lectura individual recitando el poema (12%). Por otro lado, el 27% de la nota final se correspondió a actividades del ámbito artístico como las actividades de texturas (12%) y el dibujo ilustrativo del poema (15%). En este sentido, para poner la nota final el profesorado de ambos ámbitos se tuvo que coordinar.

Para poder evaluar todos los ítems anteriores la profesora utilizó dos rúbricas de evaluación del poema, una individual en la que se valoró la lectura del poema y otra grupal, en la que todo el grupo fue evaluado de manera conjunta acerca del poema. Asimismo, otras dos rúbricas sirvieron para evaluar la parte artística del poema, en concreto,

utilizaron una rúbrica de evaluación grupal de la ilustración del poema realizado y otra individual sobre la actividad de la textura.

Asimismo, en este proyecto al igual que en el proyecto inicial *This is me!* la profesora optó por la realización de un examen de los principales aspectos tratados en el proyecto. Como nos muestra la tabla anterior, en esta ocasión, el peso del examen fue sólo de un punto sobre la nota final, mientras que en el proyecto *This is me!* contaba dos puntos sobre la nota final. Un aspecto que no podemos dejar de mencionar es que en este proyecto el alumnado no tuvo que realizar una exposición oral presentando el producto final, sino que la profesora realizó una presentación de *power point* con todos los poemas y los audios finales recitando los poemas y los expuso delante del alumnado. Además, las obras resultantes de todos los grupos fueron expuestas en el pasillo del centro para darles mayor visibilidad.

- *Evaluación formadora*, en este proyecto el proceso personal de aprendizaje del alumnado tuvo un peso muy bajo, sólo un 5% de la nota final. Ese ítem evaluativo se centró en la evaluación del trabajo en grupo por parte de los diferentes miembros de cada grupo. Para ello, el alumnado utilizó una rúbrica de coevaluación. Sin embargo, echamos en falta una rúbrica de autoevaluación en la que el alumnado evaluase su propio proceso de aprendizaje y sus relaciones grupales. Como ocurrió en los otros dos proyectos anteriores, no encontramos un momento de reflexión conjunta sobre el trabajo grupal que sirviera para mejorar las habilidades sociales del alumnado participante en el grupo. No obstante, cabe destacar que dentro del apartado de *evaluation* del *site* del proyecto la profesora proporcionó una tabla de autoevaluación (*self-check*) en la que el alumnado pudo hacer un seguimiento de las tareas que realizadas y las pendientes.

Para acabar este apartado, analizaremos ahora las valoraciones del proyecto *Tim Burton: words and images* que el alumnado llevó a cabo al finalizar el proyecto mediante un cuestionario digital tal y como realizaron en los dos proyectos anteriores explicados. En este último proyecto encontramos un repunte en el número de respuestas del alumnado al cuestionario, en total 44 de 60 lo contestaron.

En la tabla 23 que presentamos aquí abajo vemos un resumen de los principales aspectos a destacar o a mejorar del proyecto según las opiniones recogidas en los cuestionarios de valoración, las

observaciones de aula y las entrevistas personales con el alumnado y profesorado.

*Tabla 23. Valoraciones del proyecto Tim Burton: words and images*

	Aspectos mencionados	# de alumnos que lo mencionan
<b>Aspectos positivos</b>	Producto final: poema + dibujo	16
	Dibujo ilustrativo del poema con tinta china	15
	La profesora	2
<b>Aspectos negativos</b>	Algunas actividades	10
	Redacción del poema	8
	Poco tiempo para la realización de las actividades	6
	Examen	4

*Fuente: Elaboración propia*

Como vemos en la tabla el principal aspecto mencionado por el alumnado como positivo fue el producto final del proyecto. Recordemos que el producto final consistió en la realización de un poema y un dibujo al estilo Tim Burton. Además, relacionado con este aspecto encontramos en segundo lugar la realización del dibujo ilustrativo del poema utilizando la técnica de la tinta china como un aspecto positivo mencionado por 15 alumnos y alumnas. Si unimos el número de alumnado que consideró el producto final y los que específicamente mencionaron la realización del dibujo nos encontramos con la aprobación de esta actividad por parte de 31 de los 44 que respondieron al cuestionario. Así, vemos que la combinación entre el ámbito lingüístico y artístico ha funcionado positivamente.

Asimismo, hemos considerado interesante resaltar la aportación de dos alumnos que consideraron que el aspecto más positivo del producto fue la profesora. En concreto un alumno refirió que este había sido el proyecto que más le había gustado y que después de haber tratado con la profesora le gustó su sentido de humor y sus explicaciones.

#### Fragmento 6:

que sigui en anglès i que tracti sobre Tim Burton. M'ha agradat bastant el projecte, diria que el que més, a més de la profesora d'anglès, després de un temps coneixent-la m'ha acabat agradant molt el seu humor i les seves explicacions.

Antes de pasar a los elementos que menos gustaron, mencionaremos dos aspectos positivos más que nos compartió el alumnado en sus entrevistas personales: la autonomía organizativa y los agrupamientos. Igual que en el primer proyecto *This is me!* el alumnado valoró muy positivamente contar con autonomía organizativa a la hora de escoger el orden de las actividades a trabajar. En este caso, como explicamos en la sección de actividades, la planificación fue flexible permitiendo a los grupos cierto grado de autonomía en la organización de las actividades como observamos en los datos recogidos. Asimismo, para la realización del producto final, los grupos podían decidir si realizaban primero el poema y después el dibujo ilustrativo o si por el contrario realizaban primero el dibujo y se inspiraban en él para la redacción del poema. Como nos comentó Gerard en su entrevista personal “el tema de escribir poemas y tal con eso sí que creo que aprendemos a redactar y todo eso y que no sé, también me gusta que nos dejen cierta libertad a la hora de escoger qué actividades tienes que hacer.”

Además, volvemos a encontrarnos con los agrupamientos como un indicador del mayor o menor éxito de los proyectos. A pesar de que los grupos fueron creados por la profesora y el alumnado no pudo escoger pareja de trabajo, como en el proyecto *This is me!*, la mayoría estuvieron contentos con el grupo de trabajo que les tocó. Recordemos que los agrupamientos son más pequeños y el alumnado trabajó en grupos de tres, lo que permitió una mayor agilidad en la toma de decisiones y redujo los conflictos. Tal y como afirman estas dos alumnas en sus entrevistas personales:

#### Fragmento 4:

Baasima: sí, pero la Maite si te digo la verdad es una artista dibujando, entonces ella como que hizo el dibujo, entonces el Jael y yo empecemos [sic] a decir, esto de este color, esto de este color, entonces es como que el grupo si te digo la verdad es uno de los que más me ha gustado porque trabajamos, pero a la vez nos reímos.

#### Fragmento 5:

Maite: funciona muy bien, yo creo que este proyecto nos está funcionando porque el grupo me gusta, trabajamos y nos reímos, el proyecto en sí está muy bien esto que dice la Baasima de combinar parte del dibujo en inglés y eso está muy bien.

Entre los aspectos mencionados como que menos gustaron encontramos en primer lugar algunas de las actividades del proyecto, como, por ejemplo, *The man*, en la que tuvieron que buscar información sobre la vida y obra de Tim Burton. Se trata de una actividad que sitúa al autor en torno al que gira el proyecto, pero en opinión de algunos alumnos y alumnas “no es útil para el futuro.” Otros alumnos y alumnas mencionaron las grabaciones de audio como actividades que no le habían gustado, uno de ellos especificó el motivo “porque no sé hacerlo”, otro alumno considero que había actividades que “se me hicieron pesadas y no aportaban”. Una alumna concretó más y señaló una actividad en la que el alumnado tenía que resumir diez películas de Tim Burton en diez diapositivas de Tim Burton como la que menos le había gustado. No obstante, la mayoría del alumnado no especificó que actividades le había gustado menos y se limitaron a apuntar “algunas actividades” o “las actividades individuales”.

Por otro lado, en contraste con las respuestas positivas sobre el producto final del proyecto, encontramos que 8 personas mencionaron la redacción del poema como el elemento que menos les había gustado. Una alumna comentó que en su caso no le había gustado porque lo “hicimos en castellano y en inglés no rimaba”.

Asimismo, un aspecto resaltado es la falta de tiempo para completar las actividades, aunque sólo 6 personas lo comentaron en sus cuestionarios en nuestras observaciones de aula pudimos comprobar como muchos alumnos y alumnas se sintieron agobiados. Sin embargo, la causa de ese hecho recae tanto en el número y la extensión de las actividades propuestas como en la falta de trabajo y organización de los grupos.

El último aspecto considerado negativo sólo considerado negativo por 4 participantes fue el examen como un elemento innecesario que añadió estrés en el proyecto. Recordemos que este aspecto fue también mencionado como negativo en las valoraciones y entrevistas personales del proyecto *This is me!*

A estas valoraciones del alumnado, añadiremos la reflexión personal de la profesora responsable del proyecto. Ésta consideró que no había realizado suficientes explicaciones generales sobre los principales aspectos gramaticales y artísticos a tratar en el proyecto como, por ejemplo, la elaboración de preguntas en inglés para ayudar a que el alumnado completase la actividad de la entrevista o explicaciones sobre la técnica de la tinta china y los pasos a seguir que sirvieran de guía al alumnado.

## **4.2. La experiencia del alumnado con el trabajo por proyectos**

En este apartado nos centraremos en los tres aspectos fundamentales de la metodología de trabajo por proyectos como técnica cooperativa compleja para explicar qué ocurrió dentro de los grupos de trabajo durante la implementación de los proyectos estudiados. En primer lugar, dedicamos un apartado a los roles que surgen en las interacciones grupales y su utilidad. En segundo lugar, analizamos la composición de los grupos y su incidencia en la realización del proyecto por parte de los miembros participantes. Finalmente, presentamos un apartado enfocado en el objetivo de la metodología de trabajo por proyectos: la formación integral del alumnado. Es decir, estudiaremos las habilidades sociales y estrategias aprendidas por el alumnado gracias al trabajo en grupo. Para todo ello, utilizaremos la información recogida en las observaciones de aula, las grabaciones de los grupos de trabajo y las entrevistas personales al alumnado tras la finalización de cada proyecto.

### a) ¿Roles?: “¿Qué es eso?”

En este apartado analizaremos cómo funciona en la práctica uno de los componentes esenciales del trabajo cooperativo: los roles en los grupos de trabajo, cuáles se utilizan y qué utilidad real tienen. Por tanto, la intención de este apartado es responder a la pregunta de investigación *¿Qué roles y posicionamientos adopta el alumnado en las interacciones grupales a lo largo de un curso académico durante la realización del trabajo por proyectos?*

Como hemos explicado en el apartado anterior, en los proyectos *This is me!* y *Tim Burton: words and images* el alumnado no utilizó los roles cooperativos pre-establecidos por el profesorado para organizar el trabajo del grupo. En el caso del proyecto *This is me!*, fue por petición

expresa de la profesora. En el segundo proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*, la profesora sí que incluyó un documento de compromisos grupales en base al cual los miembros de los grupos negociaron los roles que asumiría cada uno durante la realización del proyecto. Sin embargo, como vimos, no fueron tenidos en consideración en su planificación, por lo que no se dedicó tiempo de clase a su distribución y el alumnado no los utilizó. Tampoco se dedicó un momento de reflexión final sobre el trabajo grupal realizado y su funcionamiento con el fin de que el alumnado aprendiera para proyectos posteriores, como sí recomienda la literatura sobre el tema (Pujolàs, 2009; Grant, 2002; Larmer y Mergendoller, 2015, Condliffe, 2017).

No obstante, a pesar de las cuestiones que acabamos de señalar, en las interacciones grupales se establecieron diferentes roles de manera espontánea y el alumnado entrevistado nos explicó sus impresiones, opiniones y valoraciones sobre los mismos. Antes de analizarlas vamos a explicar los aspectos incluidos en el documento de compromisos grupal (ver Anexo VIII) preparado por la profesora para los proyectos implementados. El hecho de que los proyectos cuenten con este documento, fue intento del profesorado por enseñar al alumnado a trabajar de manera cooperativa (Pujolàs, 2009; 2012; Condliffe, 2017). Para ello, con la intención de situar al lector en el contexto de trabajo por proyectos, vamos a recordar los roles o cargos cooperativos propuestos por el centro con sus respectivas funciones que veremos en el documento de compromisos grupal. En la siguiente tabla encontramos un resumen de los cargos y sus funciones:

Tabla 24. Roles y funciones en los grupos cooperativos del IES El Parc

ROLES	FUNCIONES
Coordinador/-a	Organiza las tareas del grupo, busca la participación de todos los miembros del grupo, explica los ejercicios y ayuda a los demás.
Secretario/-a	Toma nota de los acuerdos grupales, se encarga de rellenar los documentos de grupo y recordará las decisiones tomadas con anterioridad.
Portavoz	Representa al grupo, comunica los acuerdos tomados por el grupo, se relaciona con otros grupos para intercambiar información y solicita ayuda del profesorado o de otros portavoces.
Moderador/-a	Controla el turno de palabra dentro de los grupos para asegurar la participación equitativa de todos los miembros, controla el tiempo de las intervenciones y media ante posibles conflictos entre miembros del grupo.
Encargado/-a del material	Planifica el material que el grupo necesitará para desarrollar las actividades, es decir, elaborará una lista del material necesario y en caso de no ser proporcionado por el centro, lo distribuye equitativamente entre todos los miembros del grupo. Es responsable de la documentación del grupo.

*Fuente: Elaboración propia a partir del material proporcionado por el centro*

El documento de compromisos grupales (ver Anexo VIII) estaba dividido en cinco apartados. En la primera sección, se pedía al alumnado que discutiera las diferentes maneras de llevar a cabo un “buen trabajo” en grupo; para ello, se le indicaba que seleccionara algunas de las ideas propuestas por las docentes para organizar el trabajo y facilitar el funcionamiento del grupo. En la segunda sección, encontramos una tabla en la que aparece la siguiente información. En la primera columna, cinco cargos propuestos: secretario, moderador, coordinador, responsable de material y portavoz; la segunda columna está dedicada a las funciones; y en la tercera se explicita el nombre de la persona encargada de ese rol. En el documento se señalaba que el alumnado podía pensar en otros cargos. A continuación, veamos la tabla propuesta:

*Figura 17. Roles y funciones en los grupos de trabajo en el IES el Parc*

RESPONSABILITAT	FUNCIONS	NOM
Secretari/Secretària		
Moderador		
Coordinador/a		
Responsable material		
Portaveu		

*Fuente: material del centro*

La tercera sección del documento se solapaba con la primera, ya que se pedía al alumnado que reflexionase de qué manera podrían conseguir la implicación de todos los miembros del grupo a la vez que se divertían. La cuarta sección se centraba en los conflictos que pudieran surgir a lo largo del proyecto y las posibles maneras de solucionarlo. Tras esta sección encontramos un espacio para la fecha y firma de todos los miembros del grupo para garantizar que fuera un compromiso serio. Finalmente, la quinta sección trataba sobre las valoraciones del trabajo y el funcionamiento del grupo para que fuese rellenado una vez acabado el proyecto y pudiese servir para la autocrítica y reflexión del propio alumnado para los siguientes grupos de trabajo. La información recogida en estos documentos hubiera sido muy útil para el propósito de esta investigación en caso de haber sido utilizados por el alumnado.

- Utilidad de los roles de trabajo

Pasemos ahora a ver las valoraciones del alumnado sobre los roles y su utilidad. La primera cuestión que nos sorprendió en las entrevistas al alumnado fue su desconocimiento sobre los mismos. Tal y como nos ilustró una alumna en la primera entrevista personal que realizamos:

Fragmento 7:

Celia: Vale, ¿en ese proyecto teníais roles?

Carmen: ¿Qué es eso?

Como vemos en el siguiente fragmento recuperado de la primera entrevista, otra alumna también nos preguntó por el significado del término roles y se excusó alegando que “nadie hacía su papel” afirmando que ella era la que tenía que hacerlos todos.

Fragmento 8:

- Celia:        í en aquest projecte teníeu rols?  
Jalila:        què és això?  
Celia:        el rol això de coordinador, portaveu  
Jalila:        ah sí, però ningú feia el seu paper  
Celia:        ah, d'acord. Quin feies tu?  
Jalila:        tot<sup>14</sup>

La segunda cuestión que encontramos en las entrevistas es que la gran mayoría del alumnado consideró que los roles no tenían ninguna utilidad dentro del trabajo por proyectos. Esta opinión nos sorprendió en menor medida porque, aunque en algunos proyectos el alumnado trabajase con roles, ni el profesorado ni el tipo de actividades que debían realizarse fomentaban su uso en los tres proyectos estudiados. De esta manera, obtuvimos la misma respuesta negativa acerca de la utilidad de los roles en casi todas las entrevistas, como ilustran también el fragmento 9 y 10.

Fragmento 9:

- Celia:        ¿sirven para algo los roles, ¿qué pensáis?  
Alejo:        hombre organiza algo  
Amir:        no sirven para nada, la gente no les hace caso

Fragmento 10:

- Celia:        ¿y sirven para algo los roles? [ambos niegan con la cabeza]  
              ¿Por qué?  
Alejo:        yo pienso que medio medio  
Ibrahim:     no me han servido de nada  
Alejo:        yo creo que es una pauta del grupo  
Ibrahim:     pero nadie los respeta

---

<sup>14</sup> Celia: ¿y en este Proyecto tenáis roles?

Jalila:    ¿qué es eso?

Celia:    el rol, esto de coordinador, portavoz, ...

Jalila:    ah sí, pero nadie hacía su papel

Celia:    ah, de acuerdo. ¿Cuál hacías tú?

Jalila:    todo

Tal y como nos comentó Alejo, los roles sirvieron como “pautas” para la organización de los grupos, pero no se utilizaron en sus grupos de trabajo y quedaron relegados por los propios miembros de los grupos a un segundo plano. Como observamos a continuación en los dos siguientes fragmentos, no respetaron los roles y se los intercambiaron.

#### Fragmento 11:

- Celia: ¿y los roles qué? ¿Os gustan?  
Kismet: a mí me es igual porque al fin y al cabo nadie se acuerda de los roles  
Ibrahim: ya, ya hay personas que dicen yo soy el capitán ni lo son, hay uno que dice...[habla sobre Mohamed] o como la Silvia que no era capitana y hacía de capitana, se cambiaban los roles

#### Fragmento 12:

- Celia: vale, y ahora ya la última, en este de Tim Burton no tenéis roles ni papeles ¿no?  
Jalila: no  
Amelia: no  
Jalila: los roles no sirven  
Amelia: no sirven para nada, porque si ponen a uno que es el líder el otro igualmente va a mandar porque el otro no se hace respetar  
Jalila: ya

Otras dos alumnas nos comentaron que los roles no tuvieron utilidad porque “al final todos hacen todo”, en especial, nos lo narraron aquellas alumnas que solían ocupar el cargo de coordinadoras. Como observamos en el siguiente fragmento, una alumna comentó que los roles servían para que “se centren más en su trabajo”:

#### Fragmento 13:

- Celia: ¿os parece que los roles sirven?  
Paloma: yo creo que al final no  
Silvia: al fin y al cabo todos terminamos haciendo el trabajo si es en grupo o en individual y creo que no cuenta tanto, pero para presentaciones y exposiciones creo que un poco sí que cuenta, porque uno es el portavoz otro es el que da el turno de palabra y entonces pues es para organizarnos  
Celia: ¿y en el día a día del proyecto los usáis?  
Paloma: no  
Silvia: no  
Celia: ¿y si fuerais profes daríais roles o no?

- Paloma: yo creo que, es decir, siempre los das como para que esa persona se centre más en su trabajo, es decir, en su rol, pero al fin y al cabo como que no los cumples
- Silvia: porque todos acabamos haciendo un poco de todo

La tercera cuestión que quisiéramos resaltar es la forma en la que los roles son distribuidos y quien los asigna. Tal y como nos explicó el alumnado en sus entrevistas, fueron ellos mismos dentro de sus grupos los que los escogieron y negociaron con los demás miembros del grupo. Un ejemplo que ilustra claramente esta situación lo encontramos en el siguiente fragmento:

Fragmento 14:

- Celia: ¿y los roles cómo los pusisteis?
- Gerard: no sé
- Aitor: en la ficha
- Gerard: creo que cogimos ahí ¿tú estás de acuerdo con este rol? sí, vale pues toma

En opinión del alumnado, esta forma de escoger los roles obligó a que algunos de ellos ocuparan uno en el que no se sintieron cómodos. Esto tuvo una influencia directa en el clima del grupo. La reflexión de Gerard ejemplifica esta cuestión:

Fragmento 15:

- Gerard: yo no pondría roles porque o sea es como muy, es raro porque es como que a ti aunque no te guste hacer una cosa si te ha tocado, te ha tocado y te tienes que aguantar, aunque no quieras hacer esa cosa. Y eso tampoco es yo creo, yo creo que en el grupo tenemos que estar todos a gusto y si vamos más, un poco más por libre por así decirlo, pues sería mejor y trabajaríamos más a gusto.

Asimismo, el hecho de escoger roles comportó conflictos en algunos casos. En la secuencia siguiente, fragmento 16, dos alumnas nos relataron la situación que experimentaron en el proyecto *Romanorum* del ámbito científico-técnico en el que cada grupo de trabajo elaboró una revista sobre la vida en la antigua Roma.

Fragmento 16:

- Celia: vale ¿y pondría roles?  
Baasima: si fuese en este proyecto de This is me no lo pondría  
Celia: no, cualquier proyecto  
Olivia: sinceramente yo cuando me dijeron que había roles me recordó a cuando por ejemplo tú eres el director y la otra se queja de que tú eres el director.  
Baasima: es verdad  
Olivia: y entonces es una pelea de niños de no, yo soy más lista entonces yo soy el director  
Celia: ¿y si los pone el profesor el rol?  
Olivia: da igual, se van a pelear igual  
Baasima: sí porque a nosotros nos costó mucho, o sea en mi grupo, en mi antiguo grupo de Romanorum nos costó mucho elegir quien es cada quién  
Olivia: y a nosotros  
Baasima: porque yo cuando lo supe que era diseñadora gráfica me puse muy contenta y hay gente que me lo quería quitar y entonces dije a ver tú no vas a quitármelo, yo ya lo he pedido primera y quien se lo pide primera se lo queda. Vale o sea no me gusta lo de los roles, pero si es algo muy concreto que necesita saber quién es cada quien pues pondría roles.

Esta secuencia que acabamos de leer es importante porque nos recalca dos cuestiones que podrían pasarnos desapercibidas: por un lado, el alumnado escogió los roles sin demasiada reflexión y consenso, como en un juego en el que el primer alumno o alumna que lo pidiera se lo queda. En este fragmento otros dos alumnos refuerzan esa misma idea que acabamos de explicar.

Fragmento 17:

- Celia: ¿y qué papel tenías tú?  
Amir: el secretario también  
Celia: anda ¿y siempre eres el secretario?  
Amir: sí, me gusta ser el secretario  
Celia: ¿y todos te dejan siempre serlo?  
Amir: sí, porque me lo pido el primero  
Ibai: rápido y veloz

Por otro lado, vemos cómo una de las alumnas asoció las capacidades intelectuales al rol que ocuparon dentro del grupo, siendo el director, el equivalente al coordinador, la persona que consideraba con mayor conocimiento e inteligencia. Así, los roles fueron percibidos como

criterios de selección y jerarquización. En ese sentido, como señalamos en el fragmento 18 otra alumna nos comentó lo mismo en su entrevista.

Fragmento 18:

- Celia: ¿y pondríais roles?  
Carmen: no  
Kismet: no pondría roles  
Carmen: no sirven para nada  
Kismet: porque, aunque los tengas como que no le hacen caso y tampoco es como que ella puede ser líder y yo coordinadora y puede ser un poco malo porque puede que otro miembro del grupo elija que ella es líder, pero yo también quiero serlo y es como que te ponen de a menos nivel, por decirlo de alguna forma  
Celia: eso si lo elegís vosotros, pero ¿si lo eligen las profes?  
Kismet: también, o sea podríamos pensar como que o tiene favoritos por decirlo de alguna forma o que piensa que somos más o menos inteligentes o de menos a más nivel

Por otro lado, el alumnado consideró que los roles ofrecían poca flexibilidad sin ofrecerles posibilidad de cambio de rol hasta la finalización del proyecto. El alumnado mencionó que no todos los días se sentían igual para trabajar y el hecho de tener un solo rol les suponía una carga. Dos alumnas nos relataron estas reflexiones en el siguiente fragmento:

Fragmento 19:

- Celia: secretario, coordinador  
Maite: ah  
Baasima: yo no los utilizo  
Maite: yo no los veo necesarios  
Baasima: en algún momento puede que sea necesario  
Maite: yo no creo que sea necesario tener uno fijo que sea en plan ahora decir algo, en plan a la hora de decir algo que sea este grupo ¿qué ha pensado? Vale pues que salga una persona a decirlo, el representante de ese, pero no creo que haga falta que sea siempre la misma persona. A lo mejor a ti un día no te apetece y otro pues estas súper  
Baasima: activo  
Maite: sí, motivado y quieres decir algo

En ese sentido, otro alumno añadió que los roles limitaron las habilidades y destrezas que podían aportar dentro de los grupos de

trabajo, recalcando que los roles eran muy estáticos. Veamos el fragmento posterior.

Fragmento 20:

- Celia           ¿y pondríais roles o no?
- Aitor:           no, yo no pondría roles porque cada uno tiene aspectos buenos en unas cosas y pueden aportar otras cosas que no sean lo del rol porque claro si a ti te toca ser el secretario y te toca escribir y tal, pero luego resulta que no quieres o tienes un mal día o no te apetece, pues nos falta un secretario sabes que es importante tienes que escribir cosas y eso

Finalmente, de la entrevista con otras dos alumnas extraemos dos valoraciones que merece la pena resaltar. En primer lugar, una de las alumnas, la cual anteriormente había considerado que los cargos no habían sido útiles porque no se habían utilizado, reconoció que cada uno de los miembros del grupo ocupaba un cargo según su personalidad, es decir, según el posicionamiento que adoptaban dentro del grupo. En segundo lugar, su compañera de entrevista añadió que fueron las propias actividades de los proyectos las que no propiciaron un determinado uso de los cargos. En el ejemplo siguiente veremos cómo Baasima nos pone como ejemplo que “si ahora soy ya la *portaveu*, la *portaveu*<sup>15</sup> nunca tiene oportunidades de hablar, pues entonces no hace nada”. Es decir, si las actividades del proyecto no requerían el uso del rol de portavoz para exponer resultados o preguntar dudas, la persona con ese cargo se quedaba sin función. Este pudo ser uno de los motivos por el cual el alumnado no vio la utilidad de los roles. Veamos el fragmento 21 del que se han extraído estas deducciones.

Fragmento 21:

- Jalila:           pues yo os recomiendo una cosa cuando seas directora de colegio o hagáis un colegio, los *càrrecs* no sirven para nada porque la gente no los hace, lo único que claro porque tú por tu personalidad tienes como un papel ya, pero los *càrrecs* nadie les hace caso
- Baasima:       claro pues si ahora soy yo la *portaveu* pues la *portaveu* nunca tiene ocasiones de hablar pues entonces no hace nada
- Jalila:           yo creo que todos tendríamos que ser todos
- Baasima:       sí

---

<sup>15</sup> Esta alumna utiliza el término *portaveu* en catalán (portavoz) para referirse al cargo de portavoz y el de *càrrecs* (cargos) para referirse a los roles.

Jalila: o nosotros mismos, no deberíamos tener un papel para que el grupo funcione mejor, nosotros mismos

Antes de pasar a otra cuestión, cabe destacar dos opiniones favorables sobre la utilidad de los roles dentro de los proyectos. En el primer caso (fragmento 22), Hakem consideró que los roles podían servir como herramienta de inclusión para que todos los miembros del grupo tuvieran una función y participasen. Hay que mencionar que este alumno más adelante nos explicará su interés por el cargo de coordinador para ser respetado en el grupo. Encontramos su explicación en el fragmento 22 extraído de su entrevista personal.

Fragmento 22:

Celia: ¿y pondríais roles?

Hakem: sí

Celia: ¿por qué no?

Hakem: sí para que cada uno tenga una función y si cuando necesiten algo algo pues esté ahí y pueda hacerlo y que no se sienta des in que no se sienta valorado

Celia: ¿que no se sienta excluido?

Hakem: sí

En el fragmento 23, observamos cómo el alumnado consideró que en los proyectos “largos” los roles eran necesarios para distribuir las tareas y poder realizarlas. Por “largos” no se referían a su duración porque, como explicamos en el apartado anterior sobre los proyectos, todos tenían la misma, cuatro o cinco semanas, sino más bien a su extensión: la cantidad de actividades a realizar. En este fragmento volvemos a encontrar menciones a los cargos del proyecto *Romanorum*.

Fragmento 23:

Celia: ¿daríais roles o cargos a la gente?

Amir: mmmm

Ibai: depende como sea el proyecto

Amir: sí es muy largo

Ibai: si es un proyecto como el de Romanorum que tienes que hacer una revista sí que pondría roles, como hicieron

Celia: ¿por qué?

Amir: porque uno tiene que escribir y el otro tiene que hacer, si no no se sabría quién tiene que hacer qué

Ibai: sí

Amir: el líder, por ejemplo, dice: tú haz esto, yo haré esto

Ibai: el diseñador gráfico haría los dibujos

Celia: y tú decías Amir si es muy largo el proyecto

Amir: sí, porque si es muy largo y tienes mucho trabajo pues uno tiene que hacer eso y el otro eso, porque si no hay roles pues sería como mucha ruina

De todos modos, el trabajo cooperativo, al contrario de lo que nos propone Amir, no consiste en la distribución de las tareas sino en la necesidad del trabajo conjunto para cumplir un objetivo, es decir, las actividades y las tareas tienen que estar conectadas entre sí y requerir la participación de todos los miembros del grupo (Savery, 2006; Thomas, 2010; Condliffe, 2017).

- Características de los roles de trabajo utilizados

A continuación, vamos a detallar los cargos propuestos por el centro que aparecen en el documento de compromisos grupal, explicado al inicio de esta apartado y que como veremos coincide con la propuesta de cargos de Pujolàs (2009). Así, analizaremos su aplicación en la práctica y conoceremos las experiencias del alumnado.

En primer lugar, analizaremos el cargo de coordinador o coordinadora. Según las funciones pre-establecidas, el coordinador o coordinadora se encarga de organizar y coordinar el trabajo entre todos los miembros del grupo. Además, se ocupa de que todo el alumnado participe y colabore en el grupo ayudándolos cuando lo necesiten y asegurándose que entienden los ejercicios. En las entrevistas personales el alumnado utilizó diferentes nomenclaturas para referirse a este cargo: “líder”, “director” o “directora” o “capitán” o “capitana”. Según las impresiones del alumnado, el coordinador o la coordinadora fue el miembro del grupo que contó con mayor poder de decisión. Como ejemplificamos con el fragmento 24, una de las alumnas entrevistadas asoció el rol de coordinador con ser “el rey”, que es quien toma la última decisión.

Fragmento 24:

Celia: porque la líder ¿qué es lo que hace?  
Carmen: pues vigilar que todo el mundo hace su trabajo, qué nadie esté distraído  
Kismet: no, pero eso  
Carmen: bueno, pero no es un policía, pero bueno  
Kismet: yo creo que como, por ejemplo, por decirlo de alguna forma sería como, no el rey por tener más poder si no para que le hagan caso, entonces es como que ella es la líder, yo tendría

que hacerlo, pero igual no estoy, no estoy a favor de esa cosa hablo con ella y le digo que no, que no estoy a favor, para encontrar otra solución, pero en teoría siempre tenía que hacerle caso, por decirlo de alguna forma.

En el fragmento 24 que acabamos de leer la alumna matizó que el coordinador tiene que negociar con los demás para encontrar soluciones. Sin embargo, otros alumnos y alumnas asociaron al coordinador con la persona más dominante o “mandona” del grupo. La siguiente secuencia nos ilustra esta percepción.

Fragmento 25:

Celia: vale ¿y Aitor qué sería?  
Baasima: líder  
Olivia: sí, líder  
Celia: líder, ¿por qué?  
Baasima: porque es como muy mandón  
Olivia: dice iros aquí iros ahí hay que hacer esto

En este sentido, otra alumna rechazó ser la coordinadora de su grupo por no querer ser percibida como “mandona” —en sus propias palabras— por los demás, ya que no conocía a los miembros del grupo con los que le había tocado trabajar durante ese proyecto.

Fragmento 26:

Celia: y ¿por qué no eras tú la líder?  
Kismet: porque no tenía ganas, o sea no era que no tenía ganas si no que no me veía tanto como líder, como que no me veía en ese grupo en sí como líder  
Celia: ¿por qué?  
Kismet: porque como no conocía a nadie e igual al ser la líder y decir lo que tenían que hacer les parecía un poco como mandona

En ocasiones, algunos alumnos y alumnas confundieron las funciones que acompañan al cargo de coordinador e incluyeron otras, como en el ejemplo siguiente, propias del moderador o moderadora del grupo.

Fragmento 27:

Celia: ¿y cuál es el que más os gusta de todos?  
Silvia: coordinadora, porque creo que a ver no sé cómo explicarlo porque me alargó demasiado, coordinadora es la persona que da el turno de palabra quien habla y quién no

La dificultad que acompaña al cargo de coordinador es conseguir ser un organizador del grupo aceptado por los compañeros y compañeras sin convertirse en un coordinador dictatorial. Eso es precisamente lo que le ocurrió al alumno que veremos a continuación, quien acabó cediendo su cargo al toparse con la oposición de los demás por su propia arbitrariedad y falta de conocimiento sobre el proyecto. Veamos esa secuencia en el siguiente fragmento:

Fragmento 28:

- Celia: i qui era el director?  
Jalila: el Moussa, però li vam canviar perquè ell no feia res  
Celia: els rols els vau escollir vosaltres?  
Jalila: sí  
Celia: i aquí el Moussa va agafar el paper de director i no li vau deixar  
Jalila: ho va fer i vam dir bueno pues li donem una oportunitat i vam veure que perquè ell es pensava que el director era el que manava i l'amo i no se que, perquè a l'hora de votar noms el director tenia dos punts o sigui tenia un punt més, llavors ell es creia que ja era el no sé que no sé cuantos i llavors anava dient, tú esto, tú esto, tú no sé que no sé cuantos i llavors ens vam quedar del pal a veure Moussa t'has enterat d'alguna cosa que s'ha de fer? i no s'enterava de res, llavors va dir bueno pues cedo mi cargo a no se quien i vam dir no, no, ho votem i ho decidim entre tots i llavors vam canviar<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Celia: ¿y quién era el director?

Jalila: Moussa, pero se lo cambiamos porque no hacía nada

Celia: ¿los roles los escogisteis vosotros?

Jalila: sí

Celia: y aquí Moussa cogió el papel de director, pero no le dejasteis

Jalila: lo hizo y dijimos, bueno pues le damos una oportunidad y vimos que él se pensaba que el director era el que mandaba y el amo y no sé que, porque a la hora de votar nombres el director tenía dos puntos, o sea, tenía un punto más, entonces el se creía que ya era el no sé qué no sé cuantos y entonces iba diciendo, tú esto, tú esto, tú no sé qué, no sé cuantos y entonces nos quedamos del palo a ver Moussa ¿te has enterado de alguna cosa que hay que hacer? Y no se enteraba de nada, entonces dijo, bueno pues cedo mi cargo a no sé quién y dijimos no, no, lo votamos y lo decidimos entre todos y cambiamos.

A lo largo de las entrevistas nos encontramos con dos datos más que nos parecieron llamativos: algunos alumnos rechazaron ser coordinadores y otros lo escogieron como rol favorito a pesar de que no lo habían ocupado en los grupos. Por un lado, el alumnado que rechazó ser coordinador porque consideró este rol como una responsabilidad añadida fue el alumnado más responsable que trabajó y participó activamente en los grupos ya que se tuvo que ocupar de que todos los miembros del grupo trabajasen. Profundizaremos en esta cuestión en el estudio de caso sobre Jalila y el estudio de caso dedicado a Gerard. A continuación, presentamos tres fragmentos ilustrativos:

Fragmento 29:

- María: y luego de capitán lo cogió ella [Amelia], y cuando Amelia se fue  
Amelia: sí, yo me fui. Secretaria lo cogió ella  
María: no, yo cogí capitán. Tuve que coger yo capitán porque nadie quería  
Celia: ¿nadie quería? ¿Por qué?  
María: pues no sé, porque decían que era mucho trabajo y es mentira, es todo lo contrario, no hay nada que hacer, el capitán no hace nada

Fragmento 30:

- Celia: vale, entonces ¿tú que rol tenías?  
Emilia: a mí me pusieron el de capitán porque ellos no querían hacerlo

Fragmento 31:

- Celia: ¿y el de director?  
Gerard: también, pero es eso, es bastante responsabilidad

Por otro lado, nos encontramos con que el alumnado con una actitud considerada desafiante por el profesorado escogió el rol de coordinador como su favorito porque, según nos explicó, quería tener el rol importante en los grupos para mandar. Estos alumnos y alumnas buscaron sentirse parte del grupo y obtener el respeto de los demás a través del cargo. El alumno que nos explicó esta situación es el mismo que consideró que los roles eran útiles para que todos los miembros del grupo tuvieran una función y no se excluyera a nadie.

Fragmento 32:

- Celia: vale, y ¿qué rol te gustaría tener a ti en los grupos?  
Hakem: el más importante  
Celia: ¿el líder?  
Hakem: sí  
Celia: ¿por qué?  
Hakem: porque así puedo mandar y creo que yo puedo coordinar bien, creo que puedo dirigir al grupo bien  
Celia: ¿por qué?  
Hakem: no sé, porque creo que sí que puedo  
Celia: claro, y ¿qué tienes tú qué hace que puedas?  
Hakem: mi actitud, puede que a veces me distraiga mucho, pero si le pongo las ganas puedo ser un buen líder

El caso de este segundo alumno fue similar al anterior: nos explicó que le gustaba ser el coordinador porque le gustaba mandar y se consideraba a sí mismo como un coordinador justo que, no sólo ordenaba a los demás que trabajasen, sino que él mismo también lo hacía. Así, según él, se convertía en un modelo para los demás. La secuencia completa la hemos recogido en el fragmento siguiente.

Fragmento 33:

- Celia: ¿y cuál es el que más os gusta?  
Ibrahim: capitán, porque me gusta mandar, pero si mando lo hago, a ver como en mates, yo mando en el grupo y les digo que hagan y hago más que ellos, no como la Silvia hacía menos que nosotros  
Celia: ¿y crees que la gente te respeta cuando tú mandas?  
Ibrahim: en mates no  
Celia: ¿y en los otros grupos?  
Kismet: no  
Ibrahim: sí, sí en el proyecto de, cuando vinimos de Navidad el primer proyecto que hicimos con Gabriela  
Kismet: Ágora, Romanorum?  
Ibrahim: no  
Kismet: ese de la agricultura  
Ibrahim: Neolitic, el Neolitic ha sido el mejor, me tocó con el Marc y con el Miguel acabemos todo antes del tiempo, yo era el capitán y hacíamos todos todo e individual también acabemos y adelantemos y todo

No obstante, a lo largo de su entrevista este alumno repitió en diferentes ocasiones que, en uno de los grupos en los que había participado, sus compañeros y compañeras de grupo no sólo no

trabajaron si no que se cambiaban de grupo para hablar con otras compañeras. Este alumno no se sintió escuchado dentro de ese grupo, por lo que su voluntad de querer ser coordinador del grupo está vinculada a su necesidad de sentirse respetado por los demás. El siguiente fragmento es muy ilustrativo.

Fragmento 34:

- Celia: ¿y tú Ibrahim?  
Ibrahim: lo mismo. Yo el mejor compañero que he llevado en todos los proyectos ha sido el Miguel porque trabaja, si le dice algo lo hace, te escucha  
Celia: ¿a ti te parece que los grupos no te escuchan Ibrahim?  
Ibrahim: no  
Celia: ¿por qué?  
Ibrahim: se levantan a hablar con los otros, como Robert, en el Planeta Blau le digo haz algo con nosotros y se levanta a hablar con el Gerard o la Kismet y se sienta con ellos y nosotros quedamos los dos el Iván y yo  
Celia: ¿y te pasa siempre?  
Ibrahim: sí

El siguiente rol que estudiaremos es el del secretario o secretaria. Según el documento preparado por el centro de estudio, la persona que ocupa este rol se encarga de tomar nota de los temas tratados y las conclusiones del grupo. Es, también, la persona encargada de completar el diario de clase. Este fue el rol preferido de muchos de los alumnos y alumnas entrevistados a quienes, según nos explicaron, les gustaba escribir. Véanse dos ejemplos de esta explicación:

Fragmento 35:

- Miguel: sí, el que más me gusta es el de secretario porque es escribir y a mí me encanta escribir

Fragmento 36:

- Alejo: bueno no todos, yo quería ser secretario la verdad  
Celia: ¿y por qué querías ser el secretario?  
Alejo: no sé, por escribir ahí y compartir ideas con mucha gente

Este es, además, el rol que escogió el alumnado que rechazó el papel de coordinador por considerarlo demasiada responsabilidad. Así, el rol de secretario les permitió supervisar los acontecimientos del grupo, pero, a la vez, evitar tener que dar las órdenes. El alumnado adaptó las funciones preestablecidas para este rol y, así, la principal tarea de la

que se ocuparon los secretarios y secretarias fue la de escribir las respuestas de las actividades grupales en el documento de *Google Drive* compartido y crear los documentos del proyecto en los que iban a trabajar tal y como nos relataron en los dos siguientes fragmentos.

Fragmento 37:

Jalila: ah a mí em tocava secretaria però jo, escrivia les respostes  
Celia: què això és el que fa el secretari?  
Jalila: sí<sup>17</sup>

Fragmento 38:

Celia: ¿tú eras el que tenía que escribir la información?  
Amir: sí, y crear los documentos

Por otro lado, encontramos respuestas de algunos alumnos y alumnas que apuntaron que ese rol no les parecía interesante o que resultaba una carga ser los responsables de escribir la información. Veamos esta secuencia en la que dos alumnos compartieron sus impresiones sobre este rol.

Fragmento 39:

Celia: ¿y os gustaría ser secretarios?  
Gerard: no  
Pol: nunca lo he encontrado muy divertido  
Gerard: el tema de escribir y tal, o sea, a mí me gusta escribir, pero tengo muy mala letra y tampoco me ha gustado nunca tener que escribir todo y no sé qué  
Pol: es bastante aburrido ese rol

El siguiente rol que vamos a analizar es el de portavoz. La persona que ocupa este cargo se encarga principalmente de representar a su grupo ante los demás. Es también la persona que comunica los acuerdos tomados por el grupo y se relaciona con otros grupos para intercambiar información. Asimismo, solicita ayuda del profesorado o de otros portavoces para resolver las dudas. No obstante, no es el encargado de realizar las exposiciones de los productos finales de los grupos; esas exposiciones son conjuntas y todos los miembros del grupo deben participar en su realización en el aula. Como vimos en las entrevistas, este rol suele gustarle al alumnado con mayores habilidades comunicativas. Tal y como nos comentó este alumno:

---

<sup>17</sup> Jalila: ah a mí me tocaba secretaria, pero jo escribía las respuestas

Celia: ¿Eso es lo que hace el secretario?

Fragmento 40:

- Celia: ¿y cuál es el rol que más te gusta?  
Gerard: portavoz, porque creo que se me da bien hablar

Recordemos que en los tres proyectos estudiados trabajaron en una misma aula 60 alumnos y alumnas, por los que las decisiones grupales se debían de comunicar ante un gran público. En el siguiente fragmento vemos cómo una alumna muy extrovertida, a la que el profesorado solía reñir por hablar mucho con los demás, se mostraba reticente a la hora de representar al grupo delante de la clase.

Fragmento 41:

- Silvia: sí, ya que los otros no se me dan muy bien. Portavoz no porque soy muy tímida y me cuesta mucho.  
Celia: ¿tímida?  
Silvia: a ver no soy tímida porque si conozco a una persona ya soy más o menos como soy, pero delante de toda la clase como que no me gustaba

En ese mismo sentido, nos encontramos con otro alumno que rechazó este rol por considerarse a sí mismo demasiado tímido y escogió otro cargo en el que no necesitaba relacionarse demasiado con los demás:

Fragmento 42:

- Celia: vamos a pensar ahora en los roles, ¿qué roles habéis ido teniendo en los distintos proyectos?  
Gerard: yo de todo  
Miguel: yo solamente he hecho dos. El de portavoz y material no los he hecho porque no me veo capaz, o sea ser el portavoz de un grupo me requiere demasiada responsabilidad y no estoy preparado para llevar un grupo, soy incapaz  
Celia: ¿por qué?  
Miguel: en los grupos siempre tiene que haber un portavoz y entonces tiene que comunicarse demasiado con el grupo, a mí me cuesta, si me mentalizo, digo si la cago pues adiós  
Celia: ¿y el de material?  
Miguel: por lo mismo, por si se me olvida algo  
Celia: y los que siempre tienes son coordinador y secretario  
Miguel: sí, el que más me gusta es el de secretario porque es escribir y a mí me encanta escribir

Este alumno señaló, al igual que otros entrevistados, la importancia de contar con un portavoz que los representara. Este fue uno de los roles,

junto con el de coordinador, considerado de mayor utilidad para el funcionamiento de los grupos. Véase un ejemplo:

Fragmento 43:

- Celia: ¿y pondríais roles?  
Roger: depende de que proyecto, si s mates no  
Albert: es que no sirven de mucho, sólo si tenemos una respuesta de grupo el portaveu dice la respuesta

Por otro lado, una parte del alumnado se lamentó del poco uso de este rol. Como hemos explicado en el apartado sobre los proyectos objeto de estudio, los roles pre-establecidos no fueron utilizados. Las actividades del proyecto no fueron diseñadas teniéndolos en consideración por lo que no resultaron necesarios para su realización. A continuación, observamos dos fragmentos en los que un alumno y una alumna nos relataron esta cuestión:

Fragmento 44:

- Olivia: ah pues yo no me acuerdo, yo creo, ah no yo era la la, perdón eh, la portaveu  
Celia la portavoz, muy bien  
Olivia: pero no decía nada porque como nunca había que decir nada  
Celia ah  
Olivia: [risas]  
Celia o sea que ¿no había que representar al grupo en ningún momento?  
Olivia: no  
Celia ah vale, ¿y te gustaba ese rol?  
Olivia: sí  
Celia ¿y si te tocara ese rol en un proyecto en el que tienes que exponer te gustaría ese rol?  
Olivia: me daría igual, lo que importa es trabajar y no los roles

Fragmento 45:

- Celia: ¿y tenéis roles en este proyecto?  
Gerard: sí, yo soy el portavoz, pero tampoco hemos avanzado mucho el proyecto y no se ven mucho los roles

Pasemos ahora a analizar el rol de moderador, sus funciones y cómo fue utilizado por el alumnado dentro de los grupos. Aunque fue poco mencionado en las entrevistas, muchos de ellos ocuparon este rol. Entre las funciones de los moderadores se encuentran las de organizar los turnos de palabra, asegurar la participación de todo el alumnado,

controlar el tiempo y el tono de voz del grupo y, la más complicada, solucionar los posibles desacuerdos y conflictos en los grupos, escuchando a todas las partes implicadas. En este fragmento continuamos la conversación iniciada en el fragmento 37 y vemos cómo Jalila, una alumna que estudiaremos en el apartado de casos de estudio, se asignó varios roles, entre ellos el de mediadora de su grupo de trabajo:

Fragmento 46:

- Jalila: ah a mí em tocava secretaria però jo, escrivia les respostes  
Celia: què això és el que fa el secretari?  
Jalila: sí  
Celia: vale  
Jalila: era mediadora perquè els hi deia que callesin que no se que, que no se quantos i pues això, havia de fer-ho tot<sup>18</sup>

Parafraseando a una alumna que veremos en el fragmento posterior, el moderador, en definitiva, “lo calma todo”.

Fragmento 47:

- Celia ¿por qué? ¿qué tiene que hacer el moderador?  
Baasima: hablar y si hay pelea pues lo tranquiliza  
Olivia: lo calma lo calma todo  
Celia: vale  
Olivia: calma el ambiente  
Baasima: sí y dice que y es el responsable de que nos callemos todos a la hora de trabajar

Por tanto, este cargo suele ser asignado a alumnos y alumnas con habilidades sociales y que mantienen buena relación con los demás compañeros y compañeras de grupo. En caso de que no sea así, puede darse el mismo caso que le sucedió a Moussa (ver el Apartado 4.3. *Caso 1: Moussa*). El grupo rechazó su manera de moderar porque, según nos explicó su compañera de grupo, moderó hablando de temas no relacionados con el trabajo del proyecto. Aquí vemos la explicación de esta alumna:

---

<sup>18</sup> Jalila: ah a mí me tocaba secretaria, pero yo escribía las respuestas

Celia: ¿eso es lo que hace el secretario?

Jalila: sí

Celia: vale

Jalila: era mediadora porque les decía que se callasen no sé qué, que no se cuántos y pueso eso, lo tenía que hacer todo yo

Fragmento 48:

- Celia: vaya, ¿y Moussa que rol tenía?  
Amelia: moderador pero claro, su forma de moderar era hablar de otro tema. Y comenzaban a hablar de la wii que no sé qué no sé cuántos y bueno a mí no me interesaban esos temas porque tampoco soy muy niño y a veces me quedaba flipando porque hablaban de chicas, pero lo decían como con una manera que a mí me sentaba tan tan incómoda que no me sentía bien en ese grupo y dije pues no.

En las entrevistas, el alumnado solía vincular el cargo de moderador al de ayudante del coordinador. En general, lo consideraron como la persona encargada del orden en el grupo y responsable de que el resto de compañeros y compañeras trabajasen. El siguiente fragmento ejemplifica esas funciones atribuidas al cargo de moderador o moderadora.

Fragmento 49:

- Baasima: o sea nosotras íbamos organizando, ella más, yo sólo intentaba que ella volviese a su sitio, bueno todos, yo soy la que siempre  
Jalila: moderadora, en plan  
Baasima: siéntate  
Celia: la moderadora, ¿qué es lo que hace?  
Jalila: la que pone orden, dice siéntate, cállate  
Baasima: la que pone orden y ayuda a la Jalila porque a veces la Jalila estaba tan ocupada que yo le decía: tú, Iván lija esto que está mal e intenta que quede todo recto. Porque la Jalila se lo llevaba todo, más que yo

Como hemos visto anteriormente, el alumnado trabajador y responsable suele rechazar el rol de coordinador por la responsabilidad con la que se encuentran. Ese alumnado en algunos casos escogió el rol de secretario, como hicieron Jalila o Miguel, por la posibilidad de aislarse del grupo; en otros casos, como Gerard, se decantó por el de portavoz porque consideró que tenía habilidades comunicativas y algunos, como Pol, alumno de altas capacidades, eligió el de moderador por la satisfacción que producía conseguir soluciones a los conflictos. En el fragmento siguiente Pol nos refirió su experiencia con los roles:

Fragmento 50:

- Celia: vale, ¿y qué rol te gusta a ti más?  
Pol: moderador porque puedes poner orden y puedes hacer que la gente deje de discutir  
Celia: ¿y el de director?  
Pol: por una parte sí, pero por otra no. Porque puedes tenerlo todo bastante controlado, pero si pasa algo tú tienes toda la responsabilidad y es un problema grande bastante difícil de afrontar, no me ha pasado, pero sí supongo que hay un cierto temor y supongo que a todo el mundo le debe pasar

Finalmente, acabaremos esta apartado sobre roles con las funciones del encargado o encargada de material y su utilidad dentro de los grupos. El responsable de material se encarga de que el grupo disponga del material necesario para completar las actividades. Para ello, debe elaborar una lista con todo el material necesario y, o bien obtiene el material proporcionado por el profesorado, o bien distribuye entre los miembros del grupo qué material debe traer cada uno.

En este cargo se posicionaron principalmente el alumnado que rehuía las responsabilidades y que no quería trabajar demasiado. De hecho, fue considerado como el más fácil por casi todo el alumnado. En los dos fragmentos posteriores encontramos a dos alumnos que retrataron esta percepción:

Fragmento 51:

- Celia: y ¿habéis ido cambiando de rol?  
Rubén: no, casi siempre de material porque es más fácil

Fragmento 52:

- Celia: ¿y cuál es el rol que más te gusta?  
Arnau: el de material porque es más fácil  
Celia: ¿y no queréis ser líderes ni capitanes?  
Arnau: no, no  
Rubén: no hace falta  
Arnau: a mí no me gusta  
Rubén: eso y hay que hacer mucho

Una alumna nos confesó que al inicio de curso escogía el rol de encargada de material para trabajar menos, pero al final acabó escogiendo el de coordinadora porque al fin y al cabo ejercía como tal. Aquí vemos el fragmento con su explicación:

Fragmento 53:

- Celia: ¿y pensáis que habéis ido cambiando de rol en los grupos?  
Maria: sí, yo a principio no quería ser nada y por eso siempre me cogía material y al final he sido, me cojo siempre líder porque soy siempre líder menos cuando estoy con Emilia que ahí ya no, es la Emilia. Sí, porque al final mi grupo no hace nada y lo tengo que hacer yo.

Otra alumna, al explicarnos su trabajo en el proyecto *This is me!* que como hemos visto permitió a los alumnos trabajar sin roles asignados, se posicionó como la encargada de material porque no tenía ninguna obligación concreta. De esta manera, vemos reforzada la percepción sobre la inutilidad del rol de encargado de material. Lo ilustra el siguiente fragmento:

Fragmento 54:

- Celia: en este proyecto no tenéis roles, pero ¿cuál creéis que es vuestro rol?  
Olivia: el mío yo creo que es el de guardar el material porque no hago nada [risas]

No obstante, el alumnado más trabajador lo consideró como un cargo poco interesante y aburrido.

Fragmento 55:

- Celia: ¿y os gustaría ser responsable de material?  
Paloma: no, yo creo que es como el más aburrido podríamos decir, yo creo que se me daría bien cuidar el material.

Fragmento 56:

- Celia: ¿y de responsable de material?  
Pol: es aburrido  
Gerard: es aburrido, pero tampoco me importaría ese rol, porque lo veo que no es tan importante porque si al fin y al cabo en un proyecto dices tenemos que traer esto de material todo el mundo va a traer el material a lo mejor, pues porque si solo lo tiene que traer uno es como injusto que uno del grupo se tenga que dejar la pasta en comprar ese material solo porque le ha tocado ese cargo y ya está.

Asimismo, tal y como nos relató el alumnado y como pudimos comprobar en la implementación de los tres proyectos, las actividades no propiciaron la necesidad de este cargo para el funcionamiento del

grupo. Por ello, aunque fue ocupado por algunos alumnos y alumnas, no fue puesto en práctica. Veamos un ejemplo:

Fragmento 57:

Celia: l'Alejo què feia?  
Jalila: era, crec que encarregat de material  
Celia: i ho feia?  
Jalila: es que com que no vam haver de portar res  
Maite: no vam haver de portar res  
Celia: o sigui que realment aquest paper  
Maite: no tenia servei<sup>19</sup>

### a) Las relaciones académicas en los grupos de trabajo

En este apartado analizaremos el segundo aspecto esencial de la metodología de trabajo por proyectos según hemos podido comprobar en el marco teórico de esta investigación (Bradley-Levine y Mosier, 2014; Wing-yi Cheng et al, 2008; Condliffe, 2017): los grupos. Para ello, daremos respuesta a la tercera pregunta de investigación de esta tesis doctoral: *¿Qué tipo de relaciones académicas se establecen en las interacciones entre los miembros de los diferentes grupos en el aula de aprendizaje basado en proyectos?* Es decir, estudiaremos la incidencia de la composición de los grupos en el desarrollo de los proyectos para comprender, en primer lugar, qué características tienen los grupos en los que se crean relaciones de trabajo positivas y en segundo lugar, las relaciones académicas que establecen en las interacciones.

La formación de los agrupamientos por parte del profesorado, como hemos visto en el Apartado 2.2.d. *El trabajo por proyectos y su organización en el aula: roles y grupos de trabajo*, se basó en la lógica de la heterogeneidad propuesta por varios autores (Kagan, 1999; Cohen 1984; Oakley et al., 2004) utilizando como criterios el rendimiento académico del alumnado, la actitud en clase, las habilidades y el género. El alumnado fue consciente de esas decisiones tomadas por el profesorado; para el alumnado más responsable y trabajador tal heterogeneidad supuso una carga añadida en la gestión de los grupos.

---

<sup>19</sup> Celia: ¿Alejo qué hacía?  
Jalila: era, creo encargado de material  
Celia: ¿y lo hacía?  
Jalila: es que como no tuvimos que traer nada  
Maite: no tuvimos que traer nada  
Celia: o sea realmente este papel  
Maite: no se utilizaba

En el siguiente fragmento dos alumnas nos relataron sus experiencias en este sentido:

Fragmento 58:

Maria: es que los profes siempre hacen lo mismo en todos los grupos, ponen a una o dos personas que estudian o que trabajan muy bien y luego ponen a demás gente que no estudian para que los que estudian les empujen un poco a trabajar y tal

Celia: ¿y eso qué os parece?

Maria: agotador

Amelia: yo creo que es un error, a veces pasan de ti y piensan: ¡ah te crees la mejor! Hay gente que me lo ha dicho, que como antes yo antes era más dura, me dicen: ¡te crees la mejor porque sacas buenas te crees que nos puedes venir a mandar! Y, además, yo me sentía mal y me quedaba como: no es por eso. Y a veces también cansa, es muy agotador

Recordemos que, de los tres proyectos estudiados, sólo en el *This is me!* el alumnado pudo escoger a uno de los compañeros de trabajo. Esta posibilidad parece que tuvo repercusiones muy favorables para el clima y el funcionamiento de los grupos, tal y como nos relató Maite en el siguiente fragmento. Aquí nos explicó sus preferencias por trabajar con compañeros y compañeras con los que se sentía cómoda, que sabían más que ella y que, por tanto, podían ayudarla. En su opinión dejar que el alumnado escoja parejas es una buena manera de crear los grupos. Esta alumna confirma la información recogida en el estudio de Wing- yi Cheng et al., (2008) sobre los agrupamientos:

Fragmento 59:

Maite: yo porque a lo mejor hay un proyecto que, por ejemplo, el de mates, pues el de mates, a ver no me juntaré con la gente que me cae mal o que no me llevo con esa persona, pero me iré a juntar con gente que me llevo bien y que también sabe más para que me pueda ayudar, no para que me haga el trabajo, porque si no igualmente no lo apruebo. Pero una cosa que creo que está muy bien que hacen los profes en algunos proyectos, tú eliges la pareja y entonces ellos juntan dos parejas para hacer el grupo, entonces yo creo que eso es una muy buena manera de hacer los grupos.

Celia: vale, ¿y a quién escogerías de pareja?

Maite: ¿yo? A la Jalila

Celia: vale, porque ya la conoces de antes

Maite: sí, pero no es la típica persona con la que me distraigo

La formación de los grupos de trabajo es un aspecto controvertido que tiene una gran influencia en la participación de los miembros del grupo y el desarrollo posterior del proyecto (Robinson, 1990; Cohen, 1986; 1990; Fuchs et al., 1998; Lou et al, 1996; Thomas, 2000; Morgan, 1975; 2001; Condliffe, 2017). Tal y como nos comentó el alumnado, los grupos que funcionaron bien propiciaron un clima relajado en el que se sintieron cómodos, participaron activamente y disfrutaron a la vez que trabajaron. A continuación, vemos un fragmento en el que dos alumnas que a menudo ocuparon el rol de coordinadoras nos refirieron sus sensaciones en sus grupos:

Fragmento 60:

Jalila: y en las clases me siento más, si tengo un grupo que trabaja me siento súper bien, me siento hasta mejor que en el colegio, pero si tengo un grupo que no hace nada pues no me siento bien y me estreso mucho.

Amelia: sí, a mí me pasa igual, o sea me gusta un grupo que trabaje, pero también que sea como buah vamos a hacerlo así, que sea de diversión también.

En la siguiente secuencia vemos una alumna que nos explicó que se sintió menos sola en el proyecto *This is me!* al trabajar con compañeros y compañeras colaboradores:

Fragmento 61:

Baasima: en este, este me ha ido mejor que en todos

Olivia: ay a mí también me ha gustado trabajar en este

Celia ¿en el *This is me!*?

Baasima: sí, porque en el *This is me!*, no me siento tan sola como en esto, porque en todos todos los proyectos he tenido que llegar a estresarme alguna vez

Una alumna afirmó que, aunque no conocía a nadie, su grupo de trabajo funcionó porque consiguieron entenderse y coordinarse. En ese grupo las opiniones de los demás fueron consideradas y buscaron soluciones conjuntas. A continuación, presentamos su explicación.

Fragmento 62:

Celia: Kismet ¿y a ti que proyecto te ha funcionado?

Kismet: el del Wonder

Celia: ¿quiénes estabais en el grupo?

Kismet: el Igor, pero no el ruso, el Igor P., la Amelia y la María

Celia: ¿y qué pasaba en el grupo, por qué funcionaba el grupo?

Kismet: porque o sea no conocía a nadie menos al Iván y como que al Iván ya le tengo como más confianza porque era la única del B y entonces el Igor conocía a la Amelia y la María y me hice como más amiga de ellas dos y no sé era como que no había nadie que me cayese mal por decirlo de alguna forma, y todos eran como muy...lo que decías lo hacían. Si dice algo el Iván pues estamos de acuerdo y si no lo estamos pues hablamos de eso.

A pesar de estas experiencias positivas, como vimos en el apartado de marco teórico, aunque en general el alumnado se muestra contento de trabajar en proyectos y grupos porque les permite establecer nuevas amistades (Belland et al., 2006; Lightner et al., 2007 cit. en Bradley-Levine y Mosier, 2014) es raro el equipo o grupo de trabajo que no se encuentra con algún tipo de conflicto entre sus miembros (Oakley et al., 2004). Así, según comprobamos en nuestra investigación en los grupos en los que hubo muchos conflictos o falta de entendimiento el alumnado se sintió estresado, desmotivado y agobiado. En los fragmentos 63 y 64 observamos ejemplos de esos sentimientos:

Fragmento 63:

Gerard: cada uno iba por libre y no hacían lo que tocaba cuando tocaba

Celia: ¿y eso de quién sería función, del líder?

Gerard: del líder, pero el líder intentaba poner orden. Pero también dentro del grupo hubo conflictos, entre Mohamed y Axel, no se querían hablar, estaban todo el día peleándose. Yo intentaba también poner un poco de paz entre los dos, pero no era posible. Pues hasta que llegó el de esto a profesores y parece que ya todos empezaron a trabajar un poco más, pero, por ejemplo, Alexia se quedaba todo el rato escuchando en el ordenador y sin hacer nada y la parte de su revista la tuve que hacer yo.

Celia: Vaya ¿Y cómo te sentías tú en ese grupo?

Gerard: Agobiado

Celia: Agobiado

Gerard: porque tenía que hacerlo yo todo y no todo era mi trabajo

Fragmento 64:

Celia: ahora vamos a pensar alguna vez que el grupo de trabajo no os haya funcionado

Edgar: yo creo que sí en el Ágora

Celia: ¿y por qué no funcionó?

Edgar: eh no había una buena comunicación, tampoco nos llevábamos excesivamente bien y no sé, no hacíamos las cosas como teníamos que hacerlas

En el siguiente ejemplo ilustrativo encontramos un alumno que se sintió “amargado” porque sus compañeros y compañeras de trabajo se distrajeron mucho y no trabajaron demasiado. En este caso encontramos un ejemplo de uno de los problemas más comunes en los grupos como propusieron Oakley et al. (2004): la falta de trabajo de uno de los miembros del grupo, aunque en este caso era más de un miembro del grupo el que no participaba del trabajo grupal.

Fragmento 65:

Ibai: porque casi todo mi grupo se distraía muy rápido y pasaban de todo

Celia: ¿y por qué no funcionaba ese grupo?

Ibai: porque no paraban, bueno unos cuántos se ponían a jugar, sobre todo diría yo que el Marc porque estaba en la pared me sentía...bueno yo me sentía normal, pero era una sensación extraña como que no funcionaba el grupo

Amir: amargado [susurrando]

Ibai: sí, amargado

En otras ocasiones ocurrió como en el caso de esta alumna que se enfadó con los demás por no participar en las actividades:

Fragmento 66:

María: luego tampoco me gustó Ágora porque todo el trabajo lo hacíamos yo y mi compañera, luego un niño un poquito y el otro niño no hacía nada

Celia: ¿y cómo te sentías tú en el grupo entonces?

María: pues es que me da una mala leche tener que hacer yo una parte del trabajo y mis dos compañeros no hacer nada, me pone tan de mal leche que me tenía que tranquilizar mi compañera para no chillarles y decirles ¡Queréis hacer algo!

Asimismo, los conflictos dentro de los grupos hicieron que muchos alumnos y alumnas se sintieran aislados y, en ocasiones, ignorados. Este es el caso de Olivia quien compartió en la entrevista su experiencia en uno de los proyectos. En el Fragmento 67, nos encontramos con una alumna con un rendimiento académico bajo proveniente de una minoría que es excluida o no considerada en el grupo, tal y como afirma Cohen (1986) las diferencias de estatus son más palpables en el trabajo grupal:

### Fragmento 67:

Olivia: porque nadie me hacía caso, porque el Mohamed era como que siempre como que su ordenador que trae era muy pequeño y por así decirlo un poco chatarra, entonces le va muy lento entonces decía esto no lo hago porque no me va y como él decía que no va, el director se ponía a gritarle. Entonces a mí me entraban los gritos y me estresaba un montón porque no me gusta que la gente grite a la gente porque no es normal. Entonces cuando el señorito Axel gritaba, la Alexia que estaba jugando al mindcraft en vez de hacer todo se estresaba también y se ponía a gritar como una loca. Después, la Gisella venía a calmarme y ya está.

Celia: ¿Y Gerard?

Olivia: El Gerard se ponía a hacer sus cosas. Entonces es como que cada uno iba a su bola sólo que algunas personas se estresaban y las otras le calmaban y cuando yo quería hablar todo el mundo estaba gritando y nadie me hacía caso.

Celia: vale, entonces ¿cómo te sentías en ese grupo?

Olivia: me sentía como un poco olvidada, porque como nadie me hacía caso ni me escuchaba, como sólo había una persona pues

En ese mismo sentido, Kismet nos refirió lo mismo que Olivia en el fragmento anterior: no se sintió valorada por los demás miembros de su grupo y tuvo conflictos constantes con uno de los compañeros al que ya conocía del colegio de educación primaria:

### Fragmento 68:

Kismet: pues tengo dos, el de ahora del Univers, o sea el de ahora del Univers está como medio funcionando. Porque antes yo y el Aitor como que siempre nos peleábamos, pero ahora como que intento ser más comprensiva por decirlo de alguna forma.

Celia: ¿quiénes están en tú grupo?

Kismet: el Gerard, el Aitor y el Aitor

Celia: ¿Te peleabas con Aitor antes en el colegio?

Kismet: sí, siempre porque tenemos los dos como que mucho carácter y chocan y pues no nos acabábamos de entender y eso. Hay veces que me da como rabia porque, por ejemplo, qué estás haciendo no sé qué y me dice cállate, que te importa, no haces cosas no sé qué y se mete todo el día conmigo, intento no responder, aunque me da rabia

Celia: entonces, ¿cuál es el problema del grupo?

Kismet: pues que no nos escuchamos, no nos entendemos y no acabamos de entendernos

- Celia: ¿y cómo te sientes trabajando con ese grupo?  
Kismet: pues a veces frustrada porque como que no me entienden y no me dan valor ni nada como a otras personas que sí los entenderían o algo, no sé

Como hemos visto en los fragmentos anteriores (fragmentos 67 y 68), ambas alumnas establecieron una relación entre el funcionamiento negativo del grupo y su estatus dentro del mismo. Es decir, ambas consideraron que el grupo no les había funcionado porque se sintieron ignoradas o infravaloradas por los demás compañeros. En estos casos vemos ejemplos de alumnado con estatus descendentes dentro de los grupos (Bales, 2001). Otro ejemplo más de esta situación lo encontramos en Hakem, el alumno que nos explicó la importancia de los roles para que todos los miembros del grupo se sintieran integrados en él (fragmento 22). Así, este alumno propone la asignación de roles como un elemento que podría contribuir a mejorar el funcionamiento de los grupos tal y como vimos en la propuesta de Blumenfield, (1996) en el apartado de marco teórico. Recordemos que este autor propuso además los objetivos y las normas de funcionamiento, la composición de los grupos, las actividades, la responsabilidad y la evaluación final como aspectos a utilizar para el funcionamiento de los grupos.

Veamos la parte de la entrevista en la que Hakem nos relató con enfado y amargura su sensación de rechazo o de exclusión en su grupo de trabajo:

Fragmento 69:

- Celia: vamos ahora a pensar algún proyecto en el que los grupos no os hayan funcionado bien  
Hakem: B1 som competents  
Celia: som competents  
Hakem: en el de mates  
Celia: vale, ¿por qué, que pasaba en ese grupo?  
Hakem: porque los otros hacían lo que quisieran y no contaban con o sea con una compañera mía y yo, no contaban conmigo y después cuando vamos a enseñar el proyecto pues dicen que no hemos hecho nada y tampoco habían contado con nosotros así que... el Marc, el Alex y la Habiba. Y el Marc y el Alex no contaban con nosotros y después se quejaban de que no hacíamos nada y es para meterles una hostia que los dejo tonto.  
Celia: ¿y cómo te sentiste tú en ese grupo que no funcionaba?

Hakem: pues eh como si no sirvo para nada

En la misma línea, nos encontramos con la frustración de Jalila al no conseguir que sus compañeros de trabajo se implicasen en el proyecto. Destacamos este fragmento porque Jalila consideró que, con ayuda del profesorado, el grupo hubiera funcionado mejor. Esto nos hace plantearnos de qué manera el profesorado podría haber realizado un mejor seguimiento del funcionamiento interno de los grupos. Encontramos aquí uno de los principales retos a los que se enfrenta el profesorado en la implementación de los proyectos según Ertmer y Simons (2006): la creación de una cultura de colaboración y trabajo en grupo en el aula.

Fragmento 70:

Celia: i quin era el problema real de grup?

Jalila: pues que cada uno, bueno dos anavem a la seva bola, jo li havia d'explicar o sigui la Xiahouan és molt treballadora però com que li costa més l'idioma jo l'ajudava i el Gerard doncs si jo no li deia Gerard fes això, o sigui Gerard ajudan's o intenta fer alguna cosa pues ell no ho feia per la seva conta

Celia: val i si puguessis tornar a aquell moment, què canviaries?

Jalila: doncs que potser les professores m'haguessin ajudat més amb el Moussa i l'Alejo perquè si ells es posen a treballar pues el grup hauria funcionat millor, perquè si jo he d'ajudar a la Chung a mi no em molesta perquè ella treballa molt bé i el Gerard si veies que tot el grup estigués treballant ell també s'implicaria<sup>20</sup>

Otra cuestión que debemos mencionar son las preferencias del alumnado respecto a los compañeros y compañeras de trabajo. Podríamos pensar que esas preferencias estarían vinculadas a las amistades. Sin embargo, los datos que hemos recogido nos mostraron

---

<sup>20</sup> Celia: ¿y cuál es el problema real del grupo?

Jalila: pues que cada uno, bueno dos iban su bola, yo tenía que explicar o sea la Xiahouan es muy trabajadora, pero como que le cuesta el idioma yo la ayudaba y el Gerar entonces si yo no le decía: Gerard haz esto, o sea Gerar ayúdanos o intenta hacer algo pues el no lo hacía por su cuenta.

Celia: vale, y si pudieses volver a ese momento, ¿qué cambiarías?

Jalila: pues yo que las profesoras me hubieran ayudado más con Moussa y Alejo porque si ellos se ponen a trabajar pues el grupo hubiera funcionado mejor, porque si yo tengo que ayudar a Xiahouan, a mi no me molesta porque ella trabaja muy bien y Gerard si viera que todo el grupo trabaja el también se implicaría

que el alumnado buscó un equilibrio entre divertirse y trabajar, por lo que escogieron a compañeros y compañeras que normalmente participaban activamente en los proyectos. Como nos comentó Miguel, “me gusta ir con ese tipo de gente que trabaja, pero que a la vez hace que el proyecto sea ameno.” A continuación, podemos ver la opinión de otra alumna como ejemplo:

Fragmento 71:

Amelia: ya, es que un grupo en el que todos trabajan, pero tampoco son así como que buah vamos a ir a la universidad ahora ¿sabes? un grupo que trabajen pero que sea divertido y cuando sea ya el tiempo de volver a trabajar pues que lo hagan no que estén ay no espérate un momento y así, o sea que se rían, pero tampoco se pasen.

Algunos alumnos y alumnas nos comentaron que, si pudieran escoger, irían con personas que se implicasen en el grupo y compartieran la responsabilidad de cumplir con las actividades y los plazos del proyecto. En concreto esos alumnos y alumnas son los que suelen responsabilizarse del trabajo grupal y los que ocupan el cargo de coordinador o coordinadora. Así, como vimos en la propuesta de Wing-yi Cheng et al. (2008), el alumnado con un rendimiento académico alto se muestra reticente a trabajar con otros con un rendimiento bajo porque consideran que están siendo “explotados” por los demás quienes se aprovechan de sus habilidades y conocimientos. Estos dos fragmentos nos ilustran estas reflexiones:

Fragmento 72:

Jalila: ah son sólo 4, no tengo que elegir a otro y ya. Bueno, yo iría con la Emilia y podría ir con la Amelia, podría ir con no se quién, o sea a mí me gustaría ir con la Emilia<sup>21</sup> porque ella trabaja y entiende las cosas, me siento identificada con ella porque ella también en algunos proyectos siente que lo hace ella todo, me daría igual si me ponen con el Moussa o el Dídac y el Izán y voy con la Emilia pues yo estoy contenta porque al menos voy con alguien que trabaja de verdad.

Gerard: yo depende, yo quiero eso alguien que no sea muy plasta pero que también trabaje. Yo ahora en el Planeta Blau voy con Nuria Castell y Kismet y una trabaja mucho<sup>22</sup> pero es

---

<sup>21</sup> Emilia es una alumna de altas capacidades que saca las mejores notas de la clase.

<sup>22</sup> Se refiere a Nuria.

muy de esto y la otra claro, nos conocemos de toda la vida, no llevamos bien<sup>23</sup> no sé. A mí me gustaría ir con alguien que no te eche todo el trabajo que no lo tengas que hacer todo tú en casa porque es que eso me molesta mucho porque lo hacen sin pensar en ti, te echan a ti todo el trabajo y dice ah tú te apañas en casa y sacas tú toda la nota del proyecto sin que ellos hagan nada y eso me parece muy injusto.

De esta manera, en la intervención anterior de Gerard, volvemos a encontrar uno de los principales conflictos que se dan dentro de los grupos: la falta de trabajo de uno de los miembros del grupo que no colabora, pero quiere obtener la misma nota que los demás (Oakley et al., 2004). Asimismo, el alumnado buscó compañeros y compañeras con los que no discutieran y que se ayudasen entre sí para trabajar en armonía y con complicidad. Tal y como nos relató este alumno en el siguiente fragmento:

Fragmento 73:

Alejo: mínimo uno que sea bastante inteligente, los demás que sean amigos y no sé personas de clase, pero para que nos ayuden para que nos ayudemos mutuamente y nos ayudemos ahí, por ejemplo, no entiendo estoy y los del grupo van: mira esto es así tal y tal y luego el que más sabe que nos enseñe un poco y nos ayude

Siguiendo esa misma línea dos alumnos escogieron su grupo del proyecto *This is me!* como el grupo en el que mejor habían trabajado, tanto porque no tuvieron conflictos, como porque se ayudaron mutuamente. A continuación, podemos leer el fragmento de la entrevista en la que lo explicaron:

Fragmento 74:

Moussa: yo lo tengo claro la Jalila, Maite y Amir  
Celia: el grupo de *This is me!*  
Moussa: sí  
Celia: ¿por qué?  
Moussa: porque nunca nos peleábamos y encima siempre me ayudaban el Amir, la Maite y la Jalila  
Celia: ah entonces ¿estuviste a gusto en ese grupo?  
Moussa: sí  
Celia: ¿y tú quién?

---

<sup>23</sup> Hace referencia a Kismet, ya que en primaria estuvieron en el mismo centro.

Amir: yo la Jalila, la Maite y el Moussa también  
 Celia: ¿también el mismo grupo?  
 Amir: sí  
 Celia: ¿por qué?  
 Amir: porque estuvimos muy a gusto trabajando  
 Moussa: sí, y nunca había peleas

De manera sorprendente, sólo un alumno en las veintitrés entrevistas realizadas en diferentes momentos del curso académico nos comentó que escogería a alumnos y alumnas considerados “muy listos” para trabajar menos.

Fragmento 75:

Hakem: cogería a la Emilia y al Pol porque son muy listos, yo trabajaría, pero menos que ellos porque son más listos.

En relación a la cuestión del nivel académico, a través de las entrevistas, tuvimos conocimiento de que la profesora de ciencias había intentado un agrupamiento homogéneo por rendimiento académico en el proyecto *Planeta Blau*. Según nos informaron, la intención fue que el alumnado pudiera trabajar en su nivel y el alumnado más responsable “no tendría que preocuparse por la participación del resto de compañeros”. En este sentido, vemos en la práctica la discusión reinante en la literatura del trabajo por proyectos sobre la idoneidad de los agrupamientos homogéneos o heterogéneos (Robinson, 1990; Fuchs et al. 1998, Cohen, 1990; Hooper y Hannafin, 1991, Lou et al. 1996; Thomas, 2000; Condliffe, 2017). Robinson (1990) concluyó en su investigación que el alumnado con un rendimiento menor se vio beneficiado del trabajo grupal mientras que aquellos con un rendimiento académico alto no. No obstante, el alumnado no estuvo de acuerdo con esta distribución por niveles y lo consideraron como favoritismo hacia algunos alumnos y alumnas. En los dos fragmentos siguientes vemos las quejas de varios alumnos y alumnas sobre esta situación que consideraron injusta:

Fragmento 76:

Amir: yo mejoraría que hicieran los grupos mejor, porque siempre hay alguien que no trabaja, en todos los grupos  
 Moussa: es que hay grupos que los hacen desequilibrados  
 Celia: ¿sí?  
 Amir: porque ponen a la Emilia, el Pol, la Maite y la Jalila, todos juntos  
 Moussa: no, estaba el Pol, la Emilia, la María Ruano y la Maite

- Amir: entonces quedaba la gente que no trabajaba y claro ese grupo trabajaba
- Moussa: la gente se quejaba
- Celia: ¿ese grupo era el de las notas altas?
- Amir: sí
- Celia: ah ¿y los grupos así no están bien?
- Amir: o sea para ellos sí, porque hay gente que sí que trabaja, pero la gente en su grupo no trabaja y lo tiene que hacer él todo
- Celia: ¿os gusta ir con gente que trabaja?
- Amir: sí
- Moussa: sí

Fragmento 77:

- Jalila: sí, porque era el grupo de la Emilia con el Pol, la Marta, los más listos y me parece muy mal que nos separe por niveles. Luego estaba yo con el Izán y no sé qué, luego estaban ellos y no me parece bien que nos separen, que nos clasifiquen porque, por ejemplo, en el Duc les clasifican hasta por las clases y eso no me gusta nada si ves uno que trabaja mucho y otro que trabaja poco pues que se ayuden
- Amelia: ponles juntos, que se ayuden porque si pones a dos listos y a dos que más o menos pues no van a ayudar en nada
- Jalila: que vale que pueden aprender a espabilarse, pero jopetas

En los grupos heterogéneos en cuanto a conocimiento y actitud, encontramos siempre alumnado reacio al trabajo y poco cooperador (Bales, 2001). Esta situación nos la refirió Jalila, una alumna que estudiaremos en profundidad en el apartado de casos de estudio.

Fragmento 78:

- Celia: vale ¿y en general cómo os ha ido en los grupos de trabajo?
- Jalila: yo creo que casi siempre ha habido una persona que sí que trabaja y que me siento bien con ella pero que en algunos proyectos siempre ha habido alguien que ha molestado que no ha hecho nada y al final siempre lo hemos tenido que hacer todas las personas que sí que hemos querido trabajar

En definitiva, tal y como hemos visto en este apartado la distribución del alumnado por grupos es un aspecto complejo que tiene gran repercusión en las relaciones grupales posteriores. Además, el alumnado dejó claro que quería trabajar con compañeros y compañeras que tuviesen también interés por el proyecto. En las siguientes tablas presentamos un resumen de los aspectos

mencionados por el alumnado en relación al funcionamiento y la composición de los agrupamientos:

*Tabla 25. Tipología de los grupos según su funcionamiento*

<b>Tipos de grupos</b>	<b>Por qué</b>	<b>Consecuencia</b>
Grupos que funcionan	alumnado colaborador, inclusión de las ideas de los demás y respeto hacia los compañeros	el alumnado se siente cómodo, motivado y alegre
Grupos que no funcionan	alumnado reacio al trabajo, conflictos internos, falta de voluntad	el alumnado se siente incómodo, enfadado, amargado, desmotivado e infravalorado

*Fuente: Elaboración propia*

*Tabla 26. Preferencias del alumnado sobre la composición de los agrupamientos*

<b>Preferencias del alumnado sobre los agrupamientos</b>				
compañeros que participen activamente	compañeros con los que divertirse	compañeros con complicidad y confianza	compañeros que se ayuden	compañeros que eviten los conflictos

*Fuente: Elaboración propia*

## b) Habilidades del siglo XXI

Una de las ventajas que se le atribuye a la metodología de trabajo por proyectos en comparación con otros enfoques pedagógicos, es que proporciona una formación integral del alumnado ya que no sólo tiene en consideración el resultado académico; sino que también fomenta, en gran medida, el desarrollo de las habilidades sociales mediante actividades colaborativas (Thomas, 2000; Condliffe, 2017). Este tipo de metodología se basa, no sólo en el examen final, sino que considera el proceso como parte esencial del aprendizaje. Iniciaremos este apartado con una reflexión realizada por un alumno en su entrevista personal que ilustra el ideal del trabajo por proyectos que acabamos de explicar:

Fragmento 79:

Celia: ¿os ha gustado trabajar por proyectos?  
 Pol: me ha encantado

Celia: ¿por qué?  
 Pol: porque yo tengo compañeros que estudian en otro cole y la forma de estudiar es la tradicional, y me dicen que esta semana tienen 5 exámenes, claro que esto no es humano, ellos estudian con libros ejercicios, copiar copiar. Yo creo que estudiar por proyectos una gran diferencia que tiene es que en el método tradicional te lo enseñan y tú copias y te lo memorizas, si lo entiendes bien y si no, no. En cambio, aquí en lugar de te lo enseñan aquí tú lo haces, por ejemplo, en lugar de enseñarte y de decirte esto se hace así, así tú coges y haces tú propio producto en el taller, tú haces tu material, tus planos, tú haces las cosas. O en lugar de darte una web, tú haces tú web, aquí tú haces y eso potencia las probabilidades de aprender más, en cambio, la línea tradicional sólo te lo enseñan

En las entrevistas personales realizadas al final de curso el alumnado consideró que trabajar con esta metodología les había servido para aprender habilidades sociales y comunicativas a la vez que adquirir conocimientos sobre diferentes ámbitos. Recordemos que en esta investigación nos referimos a las habilidades propuestas por la OCDE (2010), las llamadas habilidades del siglo XXI. Esas habilidades están divididas en tres bloques: ámbito cognitivo (relacionadas con el rendimiento académico), intrapersonal (relacionadas con la gestión de las emociones) e interpersonal (relacionadas con la interacción). A continuación, encontramos una tabla resumen de esas habilidades mencionadas:

*Tabla 27. Habilidades del siglo XXI aprendidas según el alumnado*

<b>Ámbito cognitivo</b>	<b>Ámbito intrapersonal</b>	<b>Ámbito interpersonal</b>
escucha activa <i>alfabetización digital</i>	tolerancia autonomía	empatía ayuda mutua trabajo en equipo resolución de conflictos expresión oral en público

*Fuente: Elaboración propia*

El alumnado consideró que, gracias al trabajo en grupo, había aprendido a desarrollar la habilidad de la escucha activa, tal y como nos explicó Alejo: “he aprendido a escuchar las aportaciones de los demás y luego dar tu opinión”. Asimismo, una de las cuestiones más comentadas fue el respeto, por un lado, el respeto hacia las opiniones de los demás como nos comentó Ibrahim: “valorar las opiniones de

los demás y aprender a convivir con otros”; por otro lado, el respeto hacia los ritmos y tiempos de los demás miembros del grupo. Siguiendo con la idea de la convivencia, otras dos alumnas mencionaron esta cuestión en su entrevista personal al final de curso junto con la idea del respeto hacia los demás:

Fragmento 80:

- Kismet: aprendes más a convivir que a otra cosa  
Olivia: en realidad eso es lo que quieren, que nos llevemos bien con los demás y no haya problemas  
Kismet: El respecte nen, el respecte  
Celia: ¿para qué os ha servido a trabajar el proyecto?  
Kismet: pues para aprender a convivir  
Olivia: pues lo mismo que ella  
Kismet: y para conocer más gente

En ese sentido, el alumnado consideró que había aprendido a no imponer sus opiniones. Según nos explicaron dos alumnas que fueron coordinadoras con los proyectos aprendieron estrategias para trabajar en grupo sin ser coordinadoras autoritarias:

Fragmento 81:

- Amelia: he aprendido a dejar hacer a los demás y luego intervenir  
Jalila: yo he aprendido que intento que todos participen, pero si veo que no participan respiro hondo y digo venga chicos, dejo cinco minutos que vayan a su bola y luego les digo ¿vamos a hacer algo? a veces funciona y a veces no, pero mayoritariamente ayudan y hacen cosas

Continuando con esta línea del respeto hacia los demás, el alumnado consideró que había desarrollado su capacidad de empatía para ponerse en el lugar de los demás, en concreto una alumna, Kismet, nos comentó que ella había aprendido a tener en cuenta el estado anímico de los demás, es decir: “si alguien tiene un día malo, dejarle.”

Por otro lado, el alumnado consideró que el aprendizaje basado en proyectos había fomentado su autonomía en el aprendizaje para organizar el trabajo y distribuir las tareas para conseguir el objetivo común cumpliendo los plazos establecidos. Así, recordemos que el primer y tercer proyecto supusieron un gran esfuerzo de organización por parte de los grupos de trabajo ya que como vimos la profesora permitió una planificación flexible en la que eran los propios alumnos los que decidían en qué actividad querían trabajar y qué orden querían

seguir. En el primer proyecto encontramos muchos casos de alumnos que no se planificaron correctamente y no completaron muchas de las actividades. Asimismo, el hecho de que los proyectos incluyeran todas las instrucciones y todos los elementos necesarios para que el alumnado comprendiera las actividades ofreció una gran autonomía en el trabajo, es decir, el alumnado no necesitaba al profesorado para la realización de las actividades. En el siguiente fragmento encontramos una reflexión de una alumna, Jalila, en la que mencionó la autonomía como una característica que le gustó del trabajo por proyectos:

Fragmento 82:

- Celia:           ¿y por qué os ha gustado trabajar por proyectos?
- Jalila:           a mí me gusta el trabajo por proyectos, depende del grupo, ya lo digo así en general. M'agrada treballar en grup i m'agrada que ens deixin anar una miqueta per lliure i que ens deixi una planificació i així sabem el que hem de fer, el fet de treballar amb ordinador també m'agrada perquè trobo que és més. És més, em sento més comoda treballant per projectes que per materias encara que en alguns projectes tingui molta feina però em sento millor.
- Amelia:          jo també em sento més comoda treballant per projectes que per materias perquè a materias ho trobava més difícil no sé perquè

Otro aspecto comentado en las entrevistas fue el aprender a trabajar en equipo, siendo “consciente de los puntos fuertes de los demás” y por tanto, valorando sus opiniones. Además, muchos de ellos comentaron que habían aprendido a ayudarse entre ellos antes de acudir a las profesoras. Tal y como nos explicó Moussa, el trabajo por proyectos le había servido para aprender a respetar a los demás y para solicitar ayuda a sus compañeros y compañeras de grupo. En su opinión, esa habilidad le servirá para el futuro, ya que cuando tenga un trabajo no podrá preguntarle constantemente a su jefe o jefa:

Fragmento 83:

- Celia:           vale, a ver ¿para qué pensáis que os ha servido trabajar por proyectos?
- Moussa:        pues para estar más en grupo, para aprender, para aprender a trabajar en grupo
- Celia:           ¿has aprendido a relacionarte con otras personas?
- Moussa:        sí, porque antes en el cole lo que hacías era preguntarle al profesor, pero nunca le has preguntado a uno que tenías cerca, siempre le preguntabas al profesor, pero lo que te

- enseñan en este instituto es que para aprender a respetar a los de tu grupo
- Celia: ah, ¿y por qué es importante eso?
- Moussa: pues porque luego cuando tengas un trabajo le puedas preguntar a los de tu grupo, no vas a estar ahí todo el día en la oficina de tu jefe

Finalmente, el alumnado mencionó que el trabajo por proyectos le había servido para mejorar sus habilidades comunicativas, entre las que destacaron el aumento de la confianza en ellos mismos para realizar exposiciones orales ante el resto de compañeros y compañeras. Recordemos que la clase de proyectos la conformaron unos 60 alumnos y alumnas a la vez. Mencionaron también aspectos como la proyección de la voz para que les pudieran oír bien o la postura física recomendable. Moussa, nos explicó que él había aprendido “a leer en las presentaciones sin que se note”.

En esta tabla hemos incorporado en cursiva la alfabetización digital como una habilidad del ámbito cognitivo aprendida por el alumnado, ya que, aunque no fue mencionado en las entrevistas personales, los proyectos que ha llevado a cabo el centro tienen un gran componente digital y requieren de conocimientos digitales para poder realizar las tareas y actividades. Recordemos que están basados en un *site* de *Google* en el que se encuentran recogidas todas las actividades e instrucciones del proyecto. Así, pudimos comprobar el manejo de diferentes aplicaciones y programas informáticos del alumnado.

Como ya sabemos, un aspecto complicado y controvertido del trabajo por proyectos son los conflictos que se producen dentro de los grupos: en la toma de decisiones, desacuerdos sobre respuesta o participación desigual de los miembros del grupo. Nos sorprendió que, en las entrevistas, a pesar de que el alumnado afirmó haber experimentado muchos conflictos y discusiones, no consideró haber aprendido ninguna habilidad para la resolución de conflictos como pueden ser la negociación o la mediación. Este es un elemento importante a considerar por el profesorado cuando enseña al alumnado a trabajar en grupo.

En general, el alumnado se mostró contento con la metodología de trabajo por proyectos porque consideró que le había servido para aprender más, a la vez que para trabajar con otros compañeros y compañeras:

Fragmento 84:

- Celia: ¿y os gusta trabajar por proyectos?  
Moussa: sí  
Amir: sí, es mejor que exámenes, exámenes tienes que estar todo el día estudiando  
Celia: ¿y a ti te gusta también?  
Moussa: sí, porque trabajas en grupo y si no entiendes una cosa te pueden ayudar ellos  
Amir: y aprendemos mucho más que con exámenes

El trabajo por proyectos contribuyó también a que una gran parte del alumnado socializara en mayor medida al tener que interactuar con alumnado de diferentes clases. En el siguiente fragmento encontramos la reflexión de Baasima, que al igual que muchos investigadores, que consideró que trabajar por proyectos le había servido para ampliar su círculo de amistades (Belland et al., 2006; Lightner et al., 2007 cit. en Bradley-Levine y Mosier, 2014):

Fragmento 85:

- Celia: ¿seguiríais trabajando en grupo?  
Baasima: sí  
Jalila: sí, pero sin quitar las actividades individuales eh  
Baasima: [...] yo creo que trabajar por proyectos para que la gente se relacione más, tener más amistades y tener menos conflictos  
Celia: bueno chicas ¿y queréis comentar o decir algo más?  
Jalila: sí que cuando seas profesora o fundes la escuela más importante del mundo que trabajes por proyectos

En ese sentido, otro alumno apuntó que, gracias a esta metodología, había ganado más confianza en sí mismo ya que, al tener que relacionarse con más personas, tuvo que vencer su timidez. Veamos el siguiente fragmento:

Fragmento 86:

- Celia: ¿y tú?  
Miguel: no, no quiero que nada. Ahora soy menos apagado que antes, antes era más tímido y más callado  
Celia: ¿y por qué ha cambiado eso?  
Miguel: porque me junto con más gente, he conocido gente nueva  
Celia: ¿y tienen algo que ver los proyectos?  
Miguel: sí, por trabajar en grupo, sí  
Celia: entonces ¿te gusta trabajar en grupo?

- Miguel: sí, me gusta mucho porque lo veo más ameno y menos aburrido
- Celia: ¿estás de acuerdo Gerard?
- Gerard: depende, depende el grupo si te toca con un grupo que trabaja vale, pero sí te toca con un grupo que solo se dedican a jugar entre ellos y eres tú el que tiene que tirar todo para adelante pues no es divertido

Al final de este fragmento vemos como Gerard, coordinador en los grupos, compartía su opinión sobre el trabajo por proyectos y la importancia de los compañeros y compañeras de trabajo. Como vimos en el apartado anterior 4.2.b. *Relaciones académicas en los grupos de trabajo*, el grupo de trabajo se convierte en un factor determinante de la experiencia del alumnado con los proyectos. Como explicó Gerard, este tipo de trabajo no es “tan divertido” si los componentes del grupo no participan ni se implican en el proyecto.

#### b) La construcción de la identidad académica: una visión panorámica

El objetivo de este apartado es dar respuesta a la tercera pregunta de investigación que planteamos con este estudio: *¿De qué manera co-construye el alumnado sus identidades académicas en las interacciones grupales propias del trabajo por proyectos?* Para ello, presentaremos, en primer lugar, una panorámica general del alumnado del aula en la que hemos desarrollado esta investigación que nos permitirá comprender en mayor profundidad el ambiente. Y, en segundo lugar, en los apartados posteriores desarrollaremos estudios de caso de 3 alumnas y 2 alumnos de esa aula que participaron en los proyectos que ejemplifican diferentes trayectorias de identidad.

Así, a continuación, presentamos una tabla resumen del alumnado que observamos y que como hemos explicado en el capítulo de metodología escogimos siguiendo unos criterios objetivos: rendimiento académico, procedencia y sexo.

Tabla 28. Tabla resumen del alumnado observado

Rendimiento	Alumnado	Procedencia	Estatus	Pertenencia	Contribución	Trayectoria <sup>1</sup>
Alto	Maite ♀	Autóctono	Ascendente	Aceptación	Cooperadora	= +
	Gerard ♂	Autóctono	Ascendente	Aceptación	Cooperador/ Reacio	↘↗
	Jalila ♀	Mixto (sub-sahariana + catalana)	Ascendente	Aceptación	Cooperadora	= +
	Amelia ♀	Extranjero (latino-americana)	Ascendente	Aceptación/ Rechazo	Cooperadora	= +
Medio	Baasima ♀	Extranjero (magrebí)	Ascendente	Aceptación/ Rechazo	Cooperadora/ Reacia	↑
	Amir ♂	Extranjero (magrebí)	Descendente	Aceptación	Cooperador	↑
	Hakem ♂	Extranjero (magrebí)	Descendente	Rechazo	Cooperador/ Reacio	= -
Bajo	Ibrahim ♂	Extranjero (magrebí)	Descendente	Rechazo	Reacio	= -
	Moussa ♂	Extranjero (sub-sahariano)	Descendente	Rechazo	Reacio	= -
	Olivia ♀	mixto (magrebí + catalana)	Descendente	Rechazo	Reacia	= -
	Kismet ♀	Extranjero (Magrebí)	Descendente	Rechazo	Reacia	↓

Fuente: Elaboración propia

Nota 1: = estable; = - estable en negativo; =+ estable en positivo

↘ descendente; ↑ ascendente; ↘↗ descende, pero con un repunte

La primera columna que encontramos, que nos sirve para organizar la tabla, es la del rendimiento académico (alto-medio-bajo). Ese rendimiento como explicamos en el capítulo de metodología viene proporcionado por los informes de traspaso con información sobre el alumnado de los centros de educación primaria.

El rendimiento ha sido medido según las pruebas de competencias básicas que tiene lugar en todos los centros de Cataluña en sexto, el último curso de educación primaria. Esas calificaciones se miden con cuatro criterios: excelente, notable, satisfactorio y no satisfactorio. Por rendimiento alto entendemos las calificaciones obtenidas entre excelente y notable; por rendimiento medio nos referimos a las calificaciones satisfactorias y por rendimiento bajo al no logro de las competencias básicas.

Al lado del nombre de cada alumno y alumna hemos especificado mediante el símbolo del sexo femenino o masculino según corresponda para evitar confusiones, ya que en ocasiones el nombre no es clarificador. Es importante que resaltemos que dado que se trata de un aula con una gran diversidad lingüística y cultural la gran mayoría del alumnado es de origen extranjero, es decir, sus familias son de procedencias diversas, aunque ellos en su mayoría son nacidos y escolarizados en el sistema educativo catalán. Por ello, en la tabla encontraremos un gran número de alumnado ubicado en la sección de alumnado extranjero.

Ya que el objetivo de este apartado es tratar la cuestión de la construcción de las identidades académicas que se producen en las interacciones en los pequeños grupos de trabajo, para organizar la información hemos seguido los tres criterios propuestos por Bales (2001) y que hemos explicado ampliamente en el apartado de marco teórico. Así, encontramos el estatus o poder de cada miembro del grupo en relación a los demás: ascendente o descendente, la pertenencia al grupo (aceptación o rechazo) y la contribución al trabajo grupal (cooperador o reacio). En cuanto al estatus en los grupos de trabajo observamos en la tabla que el alumnado con un rendimiento académico bajo suele contar con un estatus descendente, mientras que el alumnado con un rendimiento alto o medio suele contar con un estatus ascendente. Asimismo, cuando nos fijamos en el siguiente criterio en la pertenencia al grupo vemos que ese alumnado con un rendimiento académico bajo cuenta además con un rechazo en el grupo mientras que el que tiene un rendimiento alto o medio parece

ser aceptado dentro del grupo. Aunque no siempre ocurre, así como vemos en el caso de Amelia que, aunque cuenta con un rendimiento académico alto, un estatus ascendente y es una alumna que participa activamente en el trabajo, no siempre es aceptada en los grupos. Como ejemplificamos en el apartado de 4. 2.a. *¿Roles? ¿Qué es eso?* está alumna es percibida como “mandona” por algunos miembros del grupo.

La columna de contribución al trabajo grupal puede darnos alguna respuesta sobre esa aceptación o rechazo que sufren algunos compañeros y compañeras. A simple vista vemos que el alumnado con un rendimiento académico bajo aparece además como alumnado reacio al trabajo y, por el contrario, el alumnado con rendimiento académico alto aparece como cooperador. No obstante, encontramos casos que se salen de esta norma como Gerard, alumno con un rendimiento académico alto pero que en ocasiones es reacio a la participación en el trabajo grupal. En esa misma situación encontramos a dos alumnos con rendimiento académico medio que en ocasiones colaboran y en otras no. Así, cabe preguntarse ¿a qué se debe estos cambios en la participación? La respuesta la encontraremos en los estudios de caso de Gerard y Baasima, pero avanzamos que está relacionado con las interacciones y las relaciones grupales que se establecen en los diferentes grupos de trabajo. Recordemos que el alumnado cambiaba de compañeros y compañeras de trabajo en cada proyecto.

La última columna que encontramos es la trayectoria de identidad académica que construyeron a lo largo de todo el curso académico. Aunque presentamos la información de once alumnos y alumnas en esta tabla como panorámica general, hemos estudiado cinco casos en mayor profundidad. No obstante, el estudio de ese alumnado nos ha permitido comprender en mayor profundidad las trayectorias de los demás mediante las interacciones grupales. Asimismo, contamos con información de estos alumnos y alumnas recogida en las grabaciones de aula y en las tres entrevistas personales que les realizamos tras la finalización de cada proyecto. Para clasificar las trayectorias de identidad hemos diferenciado utilizado los binomios de: estable/cambiante, en caso de ser cambiante: ascendente/descendente y positiva/negativa en relación a su participación y contribución al trabajo grupal. Así, como vemos en la tabla resumen que presentamos en este apartado encontramos que tres estudiantes con un rendimiento académico inicial considerado bajo se mantuvieron a lo largo de todo el curso con una trayectoria estable en negativo, mientras que una de

ellas desarrolló una trayectoria de identidad cambiante en negativo o descendente. Por su parte, otros dos estudiantes con un rendimiento inicial considerado medio presentaron una trayectoria de identidad cambiante a positivo mientras que uno de ellos la mantuvo estable en negativo. Finalmente, entre el alumnado considerado con un rendimiento académico inicial alto encontramos que las tres chicas establecieron una trayectoria de identidad estable en positivo, mientras que la trayectoria del chico fue cambiante empezando como positiva, descendió en el segundo trimestre y se recuperó en cierta medida en el tercer trimestre. La información sobre esas trayectorias será desarrollada en los estudios de caso.

Por último, como vemos en la Tabla 28 algunos nombres aparecen marcados en color gris. Esos son los alumnos y alumnas que decidimos seleccionar para estudiar en mayor profundidad ya que son ejemplos de diferentes trayectorias de identidad. En esa última selección hemos intentado escoger al alumnado más representativo basándonos en un equilibrio en los criterios de rendimiento académico, procedencia y sexo.

De esta manera, antes de pasar a los siguientes apartados, vamos a presentar una introducción de la información que nos encontraremos a continuación para situar al lector. Los cinco apartados que siguen a este apartado panorámico, están consagrados a los estudios de caso que hemos realizado, en concreto, los casos de cinco alumnos (dos chicos y tres chicas) que elegimos por ser los más representativos en cuanto a sus comportamientos, actitudes, creencias, y opiniones que hemos detectado en todo el grupo de participantes en el estudio.

Con la intención de ser lo más objetivos posibles utilizamos el nivel en el que el alumnado ha trabajado como criterio para seleccionar una muestra equilibrada. Como hemos explicado en el primer proyecto: *This is me!* el alumnado trabajó en las actividades según su nivel de inglés. Así, el alumnado que completó las actividades azules contaba con un nivel de inglés más avanzado que el alumnado que trabajó en las actividades naranjas. De los cinco casos estudiados en profundidad dos contaron con un nivel avanzado (azul) y tres con un nivel menos avanzado (naranja). Asimismo, seleccionamos el alumnado con la intención de conseguir una amplia representación de los diferentes orígenes lingüísticos y culturales presentes en el aula de estudio: origen autóctono (caso 3: Gerard), origen mixto (padre subsahariano y madre catalana, caso 5: Jalila) y origen extranjero (caso 1: Moussa origen

subsahariano, caso 4: Baasima y caso 2: Kismet origen magrebí). No obstante, a pesar de que hemos seleccionado este número concreto como foco de estos casos, incorporaremos también en ellos las voces de los demás participantes. El orden en el que desarrollamos los casos está relacionado con la tipología de trayectoria de identidad académica que encontramos en la información obtenida, comenzaremos el primer caso por una trayectoria estable en negativo, siguiendo con el segundo caso con una trayectoria descendente, el tercer caso presenta una trayectoria cambiante dependiendo del proyecto trabajado, el cuarto caso ilustra una trayectoria ascendente y cerramos el quinto caso con una trayectoria estable en positivo.

Para presentar los resultados del análisis, hemos iniciado cada caso con información de contexto acerca de la situación personal, familiar y académica de cada alumno y alumna que nos permitirá acercarnos su realidad y comprender mejor, así, su comportamiento en el aula. Para ello, hemos utilizado información de las entrevistas personales, de las actividades trabajadas en el proyecto *This is me!* y de las observaciones de aula. A continuación, encontramos dos apartados dedicados a aspectos clave de esta investigación: los roles y relaciones grupales y la identidad académica. Así, el primer apartado lo dedicamos a los roles adquiridos y atribuidos en las interacciones derivadas del trabajo en grupo y un segundo apartado, en el que detallamos las identidades académicas construidas y, como vemos, co-construidas a lo largo de los tres proyectos. Los nombres de estos dos apartados están personalizados según las características específicas de cada alumno y alumna, por lo que variarán en función de cada caso.

### **4.3. Caso 1: Moussa**

En los datos obtenidos en las grabaciones de los diferentes grupos de trabajo y en las tres entrevistas personales, constatamos que Moussa es un chico muy alegre y bromista al que le encanta el fútbol, los videojuegos, cantar y la música *trap*. En las grabaciones de aula hemos podido observar su gran capacidad memorística, la cual utiliza para recitar estrofas de canciones en las interacciones con sus compañeros y compañeras.

Nacido en Cataluña, pero de padre y madre de origen africano, habla diferentes idiomas, según nos explicó en la primera entrevista<sup>24</sup>. En casa utiliza mayoritariamente una lengua subsahariana, pero a veces se comunica con su madre y sus hermanos en español. Como pudimos observar en el aula, sabe también un poco de árabe y lo demuestra con algunos de los chicos marroquíes con los que intercambia algunas frases en árabe. A pesar de haber nacido aquí y de haber estado escolarizado en el sistema catalán desde pequeño, no se siente muy cómodo hablando en catalán y, como él mismo ilustró en la primera entrevista, “a veces me lío con el catalán, porque yo ayer tenía que hacer la recuperación de *àmbit lingüístic* y no sabía decir agujero y dije agujeta o algo así”.

A principio de curso todos los centros de primaria de los que procede el alumnado de primer curso del instituto se reúnen con los coordinadores pedagógicos del instituto para traspasar la información académica y personal más relevante del alumnado. En esos informes del colegio de procedencia, Moussa es etiquetado como un alumno disruptivo, desafiante con el profesorado y con un rendimiento académico bajo. Esta primera información chocó con nuestras observaciones iniciales en las que nos encontramos con un alumno atento a las explicaciones de la profesora y que participaba constantemente para responder a sus preguntas, aunque no siempre acertaba. De hecho, fue un alumno que compartía a menudo con toda la clase sus impresiones y experiencias personales. Sin embargo, con el inicio del primer proyecto constatamos que Moussa no mostraba demasiado interés por los proyectos ni por el trabajo, se distraía con facilidad, jugaba con el ordenador, bromeaba constantemente con los demás, trabajaba muy poco y no contribuía las tareas grupales. Es seguramente por todo esto que no contó con una buena aceptación dentro de los grupos y no fue escogido como pareja de grupo. Este comportamiento se mantuvo, como veremos, a lo largo del curso.

A continuación, vamos a explicar el paso de Moussamdou por los tres proyectos en los dos siguientes apartados. En el primer apartado trataremos los diferentes roles asignados y adquiridos por el alumno en las interacciones surgidas del trabajo grupal. En el segundo apartado analizaremos las identidades académicas construidas y co-

---

<sup>24</sup> Con la intención de preservar el anonimato del alumno, no especificamos el país de origen ni la lengua hablada

construidas a lo largo del curso académico, así como las relaciones grupales establecidas.

#### a) Moussa y los roles

En este apartado nos hemos centrado en los diferentes roles y posicionamientos que ocupó Moussa a lo largo de los tres proyectos observados en el curso académico. Veremos cómo este alumno acabó ocupando el rol de encargado de material y él mismo acabó convenciéndose de que ese era su rol favorito, a pesar de que al inicio de curso escogió otros roles que requerían mayor responsabilidad.

Al inicio del proyecto *This is me!* Moussa se mostraba atento a las explicaciones de la profesora, se ofrecía voluntario para trabajar y parecía contento de iniciar el proyecto. Como hemos visto anteriormente (ver apartado 4.1. *Características de los proyectos implementados*) en el Proyecto 1: *This is me!* el alumnado podía escoger una pareja de trabajo y Moussa escogió a su amigo del colegio de primaria, Amir. La profesora, con la intención de crear grupos heterogéneos en cuanto a habilidades (Cohen, 1984), les colocó con dos chicas muy trabajadoras, Jalila y Maite. A pesar de que, como hemos explicado en el apartado del *This is me!*, en este proyecto la profesora no asignó los roles cooperativos pre-establecidos, Moussa se posicionó claramente en las primeras sesiones actuando como el secretario del grupo, creando los documentos de trabajo compartidos y organizando las carpetas. Sin embargo, se encontró con la oposición del grupo. Tal y como vemos en las transcripciones de las grabaciones de aula, el resto de compañeros y compañeras no le dejaron actuar como secretario y se encontró con resistencia a sus propuestas. En el siguiente fragmento encontramos un ejemplo:

Fragmento 87:

- Jalila: Amir, tú, créalo, el de grupo  
Moussa: Lo creo yo, lo creo yo  
Amir: ¿qué?  
Moussa: No hagas nada, lo creo yo, no, lo creo yo  
Amir: tú tienen ese ¿cómo se tiene que llamar el documento este de grupo que hay que compartir con la Ruth Hull?  
Jalila: [a Amir] tú creas el de grupo  
Moussa: no, ya lo he creado yo

Esta desconfianza continuó y podemos ver en el siguiente fragmento de la misma conversación cómo sus compañeros y compañeras siguieron sin estar seguros de los documentos que Moussa creaba:

Fragmento 88:

Jalila: ¿nos lo compartes?  
Amir: lo está compartiendo este  
Moussa: enviar a [xxx]  
Amir: ¿qué documento había que compartir con la Ruth Hull?  
Moussa: ya está  
Maite: a ver ¿quién va a crear el documento?  
Amir: ya lo he creado  
Moussa: lo he compartido  
Amir: lo ha compartido ¿cómo se comparte?  
Jalila: click derecho  
Amir: ¿cómo se comparte?  
Jalila: espera [se levanta y va a ayudarle]  
Amir: [a Moussa] cállate tonto  
Moussa: toma carpeta, díselo mami, díselo papi [cantando]. A ver ahora creo mi documento de grupo, ahora mi documento

El punto álgido de esta conversación se produjo cuando Moussa se equivocó y finalmente corroboró la teoría del grupo de su falta de fiabilidad. El trabajo realizado fue desacreditado y, antes de que tuviera la oportunidad de arreglarlo, Jalila, la coordinadora del grupo, tomó las riendas y lo solucionó por su cuenta. Aquí vemos un ejemplo de uno de los problemas más comunes en los equipos de trabajo, como proponen Oakley et al. (2004): el alumnado dominante intenta que el resto de miembros del grupo haga el trabajo como ellos quieren. El grupo fue bastante duro con su error, en especial, su amigo Amir, a quién recordemos él mismo había escogido como compañero de trabajo.

Fragmento 89:

Jalila: ¿por qué pones? [silencio] Moussa?  
Moussa: ¿qué?  
Jalila: lo has puesto mal, el título  
Moussa: he puesto document de grup  
Amir: ¡qué tonto tío!  
Jalila: joder  
Amir: ¡eres más tonto, anda!  
Moussa: ¡qué pasa!  
Jalila: pone document en grup...  
Amir: cambiarlo vosotros [risas]

Jalila: ya ya  
 Moussa: ¿qué he puesto?  
 Amir: espera tonto, es que has escrito document en grup@ no tenías que haber escrito document individual, encima pone document individual [risas] tope de tonto  
 Moussa: pues ¿qué pongo?  
 Amir: ¿este lo has compartido?  
 Moussa: no  
 Amir: este es el tuyo, quita el documento individual anda, tienes que poner A3. This is me  
 Maite: ya está, ya lo ha cambiado la Jalila  
 Jalila: ya está, ya lo he cambiado dentro del grupo

Como vemos su amigo aprovechó casi cada intervención para desacreditarle llamándole “tonto” sin explicarle qué error había cometido, a pesar de la insistencia de Moussa. Finalmente, le ayudó a corregir el error y arreglar el documento. Esto, unido a su falta de interés, distracciones y ausencias a clase, tuvo una consecuencia directa en la actitud despreocupada posterior de Moussa hacia el trabajo grupal. Moussa dejó de intentar ser el secretario del grupo y pasó a un segundo plano. Además, el hecho de que se estropeará su ordenador y que se ausentara de clase al inicio del proyecto, hicieron que se retraSilvia en las actividades. A partir de la quinta sesión se reincorporó al aula, perdido, sin saber qué tenía que hacer; se dedicaba a jugar a videojuegos y a cantar en clase. El grupo decidió ignorarle y él no mostró interés por el desarrollo del trabajo grupal.

No fue hasta el final del proyecto, en el momento de la decoración de las *memory box* individuales, que volvimos a ver a un Moussa activo y participativo como en la primera sesión del proyecto. Para decorar su caja el alumno mostró su lado más creativo y reflexivo. Como hemos explicado anteriormente, el producto final del proyecto *This is me!* fue la elaboración de una caja de recuerdos con elementos y objetos que hubieran sido importantes para ellos en su infancia. Siguiendo esta idea, en la primera sesión Moussa decidió colocar muchos objetos diferentes encima de la caja sin pensar demasiado en cuáles escogía. Durante la observación de la clase le preguntamos cómo la estaba decorando y nos explicó que estaba colocando cosas sin pensar demasiado porque, según él, eso es lo que él hacía en su infancia. Esta reflexión personal del alumno encajaba perfectamente con el objetivo de la *memory box*. El resto de compañeros y compañeras se asombró de esta idea y rodearon a Moussa mientras hacía su caja; también se

acercaron miembros de otros grupos. En la siguiente secuencia podemos ver la situación descrita:

Fragmento 90:

Olivia: ¡Dios, qué guay!  
Jalila: Moussa a todo el mundo le gusta el tuyo, Moussa triunfa  
Moussa: pues a mí no me gusta  
Aicha: es Picasso

En las próximas sesiones vimos cómo Moussa rehízo su *memory box* hasta en dos ocasiones: la primera caja se le estropeó al estar en contacto con otras. Intentó rehacerla siguiendo la misma lógica, pero ya no le gustaba y realizó una nueva copiando logos de marcas de ropa como estaban haciendo otros compañeros y compañeras.

Tras la entrevista después de este primer proyecto a la pregunta de *¿cuál crees que ha sido tú rol en este proyecto?*, Moussa escogió el rol de encargado de material porque decía estar “atento de que todos trajeran el material necesario”. En la entrevista mencionó también de manera indirecta su conato de posicionamiento como secretario en la primera sesión alegando que “casi siempre estaba en el documento de grupo así para ver si están todas las actividades hechas, cuando estaban hechas se lo decía a Jalila y ella hacía lo que faltaba”. De hecho, el secretario del grupo es el que se encarga de organizar y establecer los documentos del grupo (Pujolàs, 2009). Ya al final de la entrevista reconoció que en realidad casi siempre se había mantenido al margen de los roles y se había centrado en su trabajo individual.

En el segundo proyecto, *Vida i mort a l'antic Egipte*, observamos que Moussa seguía la misma línea que en el proyecto anterior, es decir, desinteresado por el trabajo grupal. En la entrevista realizada al final de ese proyecto volvió a posicionarse como el encargado de material del grupo. Además, en esta ocasión el grupo de trabajo no se consiguió organizar para completar las actividades del proyecto.

Sin embargo, podemos destacar dos momentos excepcionales en los que la participación y comportamiento de Moussa contribuyeron positivamente al trabajo grupal: en la redacción de un cuento ambientado en Egipto y en la exposición final del grupo. El primer caso ocurrió en una sesión en la que faltaba un miembro del grupo al inicio del proyecto y Moussa decidió volver a mostrar su faceta creativa con la redacción de un cuento. Dado que el grupo no

conseguía ponerse de acuerdo en la temática del cuento, decidieron que dos personas escribieran dos cuentos diferentes y luego escoger una propuesta. Moussa y Alicia decidieron ser los dos escribas del grupo.

Tal y como observamos en el aula, Moussa trabajó con ahínco e ilusión en su cuento y se concentró sin distraerse con otros alumnos y alumnas. Una vez ambos cuentos estuvieron listos, se los leyeron al coordinador del grupo, Gerard. En las grabaciones del grupo vemos que Moussa mostraba una gran confianza en su trabajo y decidió ser el primero en presentar su cuento, leyendo con muy buena entonación dando suspense en diferentes momentos y con mucha emoción. La otra escritora, Alicia, más tímida, decidió que fuera el coordinador del grupo quien leyera su cuento. Ambos esperaron ansiosos la respuesta del coordinador del grupo quien haciendo gala de buenas destrezas de liderazgo, contentó a ambos candidatos, escogiendo primero el cuento de Moussa al alegar que “es más guay, está mejor escrito y pasan más cosas”. Moussa se sintió orgulloso y sonrió abiertamente. Pero, unos segundos más tarde, el coordinador se lo repensó y seleccionó el cuento de Alicia porque en su opinión “era más corto y les daría menos trabajo”. Esta resolución, lejos de provocar una reacción de enfado o reivindicación en Moussa, sirvió para que ambos candidatos aceptaran la decisión del coordinador y se sintieran satisfechos con la resolución final. El coordinador de este grupo, como veremos en el *Caso 3: Gerard*, ante las dificultades y los conflictos en el grupo, empezó a desmotivarse por el trabajo, lo cual le llevó a realizar el mínimo esfuerzo para aprobar.

Y eso es precisamente lo que Moussa hizo en las siguientes sesiones: dejó de trabajar en el trabajo grupal y no volvió a ser miembro activo hasta el momento de la exposición oral al final del proyecto. En la exposición final Moussa se erigió como portavoz del grupo, presentó el trabajo de todos de manera conjunta y defendió a sus compañeros y compañeras a pesar de los conflictos experimentados en el grupo. Podemos interpretar este hecho, por un lado, como un gesto de fidelidad hacia su grupo y, por otro lado, como una actuación delante de las profesoras para dar la impresión de trabajador; es decir, si no hubiéramos observado su comportamiento a lo largo del proyecto, podríamos decir que había sido un miembro activo del trabajo conjunto del grupo.

A pesar de estos dos momentos de participación activa que hemos explicado, los otros compañeros del grupo nos explicaron en la entrevista personal tras la finalización del proyecto que Moussa “no trabajaba y molestaba”. Esta impresión la podemos también constatar en una de las sesiones en la que decidí encargarle a Moussa el cuidado de la grabadora y de llevar el registro de la información del grupo, es decir, de anotar los alumnos y alumnas presentes en el grupo, el número de grabadora y la fecha de la sesión grabada. Moussa me miró y asintió, pero el resto del grupo se rió. Incluso comentaron que “si lo tiene que hacer él vamos apañados”. Moussa no contestó a sus compañeros, me miró esperando mi intervención y no se atrevió a escribir en el registro. Le animé a hacerlo y se encargó de ello sin problemas. Al final de la sesión, en el momento de la recogida de la grabadora, Gerard me comentó delante de Moussa que éste no había trabajado nada en el proyecto y que, como pudimos comprobar en las grabaciones, se había pasado la clase hablando con la grabadora, pero que “al menos le había servido para estarse quieto”. De nuevo, recibía comentarios negativos sobre su personalidad y poco reconocimiento por parte del grupo.

En el último proyecto *Tim Burton: words and images*, la actitud de Moussa hacia el trabajo no cambió: siguió manteniendo una actitud negativa y de desinterés hacia el trabajo grupal. Según nos comentó Moussa en la última entrevista personal, en este proyecto estaba “contento con el grupo porque no había conflictos internos”. En las grabaciones de aula observamos que Moussa contó con la aceptación del resto de miembros del grupo y en la primera sesión participó activamente aportando ideas y buscando información. Estos dos factores pudieron tener una gran influencia en el posicionamiento de Moussa dentro del grupo: tal y como nos informó en su entrevista personal final, se posicionó en el rol de coordinador o portavoz y no como encargado de material. En esa entrevista se mostró en desacuerdo con que existieran los roles porque según comentó “paso de que nadie me diga que tengo que hacer, la profesora sí, pero un niño que me diga haz esto esto, no”. Sin embargo, esta afirmación no concuerda con las experiencias que observamos durante los grupos de trabajo en los que, como hemos mencionado, aceptó las críticas y comentarios del resto de compañeros y compañeras.

A lo largo de las diferentes entrevistas, Moussa afirmó que en los grupos él había ido variando de roles, siendo secretario, coordinador y portavoz, aunque en los datos obtenidos éstos roles no se

corresponden con su propio comportamiento ni con el posicionamiento que le fue asignado por parte del resto de miembros del grupo. Veamos un ejemplo en este fragmento de su entrevista personal.

Fragmento 91:

- Moussa: yo era el encargado de material [Amir y Moussa se ríen]  
Celia: ¿y por qué os reís?  
Moussa: no se me gusta  
Celia: ¿ese rol te gusta?  
Moussa: sí  
Celia: ¿y en los proyectos habéis ido cambiando de rol?  
Moussa: sí  
Celia: ¿cuáles has tenido?  
Moussa: he estado secretario, portavoz y coordinador  
Celia: ¿y el que más te gusta es el de material?  
Moussa: porque a mí me gusta estar atento del material, por si alguien no lo trae lo traigo yo

Como vemos en la transcripción, escogió, riéndose con Amir, el rol de encargado de material como su rol preferido. El alumno o la alumna que ocupa ese rol es el que, según ellos, menos hace de todo el grupo (ver apartado 4. 2. a. *¿Roles? ¿Qué es eso?*). Moussa aseguró que a él le gusta estar atento al material “por si alguien no lo trae, lo traigo yo”. Sin embargo, no se ocupó de que su grupo tuviera material para la *memory box* y no supervisó los materiales ni para la construcción del hipogeo ni para la elaboración de la ilustración en el proyecto de Tim Burton.

En resumen, la trayectoria académica de Moussa se mantuvo estable en cuanto a su implicación en los proyectos -es decir, negativa en general, pero con muestras esporádicas de interés- y el rol que ocupó fue principalmente el de encargado de material, por elección personal, primero (posicionamiento reflexivo), y, después, porque tras algún desencuentro en el grupo los demás lo posicionaron en este cargo (posicionamiento interactivo). En las entrevistas personales, una alumna nos relató un proyecto anterior en el que el resto del grupo había rechazado el rol de director de Moussa porque, en su opinión, no se tomaba en serio su cargo (ver fragmento 28). Así, aquí encontramos la afirmación de Oakley et al. (2004) en la que aseguran que cuando los miembros de minorías se sienten aislados suelen adoptar roles pasivos dentro de los grupos o son relegados por los

demás esos roles por lo que no se benefician de las interacciones grupales.

## b) Moussa en los proyectos

En este apartado veremos cómo una identidad académica auto-percibida como “liante” y percibida por los demás como “pasota” puede mantenerse en negativo en el tiempo a pesar del trabajo por proyectos.

En el primer contacto con Moussa a principio de curso, Moussa utilizó la grabadora para presentarse, primero en árabe y luego en castellano, como un alumno que, en sus propias palabras, “siempre la lía”. En este caso es importante que leamos con detenimiento la transcripción de su comentario ya que en la traducción que realizó él mismo del árabe utilizó el pasado (“la liaba”) para explicar su comportamiento, pero acto seguido en la presentación en español utilizó el presente (“el que siempre la lía”): por un lado, parece que nos está avisando de su actitud o comportamiento y, por otro, de cómo le ven los demás alumnos. A continuación, vemos dicho fragmento (fragmento 93):

Moussa: [habla en árabe] soy Moussa y soy el que siempre la liaba, ahora me presento hola soy Moussa el que siempre la lía.

Este autoconcepto de sí mismo nos lo volvió a explicar en su primera entrevista, definiéndose como “muy revoltoso” y que “la lía cuando se aburre.” Este fragmento nos muestra esa reflexión.

Fragmento 94:

Celia: vale, ¿y tú Moussa cómo eres?

Moussa: soy muy revoltoso, la lío mucho pero cuando a veces a veces digo me voy a poner a estudiar me voy a poner a estudiar y a los cinco minutos la estoy liando, pero a veces cuando digo a los cinco minutos la voy a liar estoy estudiando, no sé soy así

Celia: ¿y por qué la lías de vez en cuando?

Moussa: no sé tío cuando me aburro, me aburro y no sé tío

Esta imagen de alumno que trabaja poco, se distrae con facilidad y no colabora coincidió con la imagen que tuvieron los demás sobre él. En las entrevistas realizadas tras la finalización de cada proyecto el

nombre de Moussa apareció de manera recurrente asociado a una conducta negativa (Wortham, 2006), como veremos a continuación.

En la primera entrevista realizada a sus dos compañeras de grupo tras la finalización del proyecto *This is me!*, éstas describieron la actitud de Moussa en clase. Una alumna consideró que en casi todos los grupos le pusieron a Moussa como compañero para que ella le ayudase y dirigiese: “me ponen a Moussa, he estado en casi todos los grupos con él, soy siempre la que le está diciendo a Moussa siéntate, no sé qué”. Asimismo, nos explicó su frustración al intentar ayudarlo y no conseguirlo: “yo intento ayudarlo, pero no se puede”. En esta expresión vemos cómo consideraba a Moussa como “un caso perdido”. La otra chica corroboró la información aportada (“no hace caso”) y añadió que “a Moussa se le va la pinza”. Ambas estuvieron de acuerdo en esa idea y explicaron que Moussa se distrae fácilmente, “ve cualquier cosa, se levanta de la mesa y se pone a cantar. Es como si no estuviera en clase, de repente se levanta, se pone a cantar y a bailar.”

En otra entrevista a principio de curso, otras dos alumnas explicaron que “aunque en su grupo les tocó Moussa, el grupo no fue mal”. Sin embargo, comentaron que Moussa estaba “todo el día o cantando o bailando o chillando”. Esas mismas alumnas reconocieron que “en un primer momento llega a ser divertido, te ríes, te diviertes” pero luego es “para matarlo”. Como hemos podido observar y cómo explican los compañeros y compañeras, Moussa es una persona muy inquieta que se distrae con facilidad. En el siguiente fragmento recogemos esa concepción sobre Moussa.

Fragmento 95:

Amelia: en unos momentos es para matarlo, ya Moussa tómate algo, cálmate, qué te has tomado, quédate sentado de una vez, si se sienta no puede estar tranquilo porque comienza a golpearte por debajo, te dice no sé, empieza a chillar, a reír, contar chistes, de todo y si está o sea si está de pie comienza a hacer el tonto, a cantar a bailar, que mira está jugando que mira está viendo videos.

Otro alumno al ser preguntado por un grupo de trabajo que no hubiera funcionado, mencionó uno en el que se encontraba Moussa porque era un grupo en el que había muchas discusiones. A él lo describió diciendo “se puso a hacer el loco así.” Aquí vemos ese fragmento de la entrevista (fragmento 96):

Fragmento 96:

Alejo: la verdad es que hubo bastante discusión ahí, había veces en las que estábamos tranquilos, pero había bastantes veces en las que estábamos así cada uno por separado así, el Moussa creo que también [se ríe] se puso a hacer el loco así.

Moussa no fue considerado como un miembro activo en los grupos dado su poco interés por el trabajo conjunto. Un alumno relató que el grupo en el que había trabajado funcionaba muy bien porque todos estaban muy implicados y trabajaban juntos, a excepción de Moussa a quien no consideraba parte del grupo: “y la verdad es que, aunque éramos uno menos porque el Moussa no hacía casi nada, sí que hacíamos todos (los demás)”. Ese mismo alumno recalcó que “la única pega yo diría que es el Moussa que se lo tomaba todo a broma y no hacía casi nada”.

Estos comentarios sobre Moussa parece que eran evidentes para el propio alumno, quien, aprovechando un ejemplo de la explicación de la profesora en el primer proyecto (“¿a que a veces en el entorno de amigos o de la familia no nos sentimos valorados y no nos sentimos bien?”), hizo patente que no se sentía valorado por “algunos compañeros de clase”. Así ni Moussa se sintió valorado por los demás ni los demás tuvieron demasiadas expectativas sobre sus posibilidades académicas. Tal y como afirmaron Cohen y Lotan (1995) las expectativas del alumnado sobre los demás provoca la estratificación o división en categorías asociadas a las características académicas y sociales del alumnado. Sus compañeras de trabajo en el primer proyecto creyeron que Moussa era consciente de su actitud: “él sabe que si hace eso le acabarán poniendo negativos” y que no quería cambiarla porque “no le importa, le han puesto un montón [de negativos] y continua”. Estas alumnas mostraron preocupación por el comportamiento de su compañero y expusieron que las medidas disciplinarias del profesorado con Moussa no tienen efecto en la mejora de su actitud: “yo creo que le tengan que poner tantos negativos, tantos partes o incidencias no hace que él estudie”, “no influye en que él se motive más o menos a la hora de hacer las cosas”.

Cabe destacar que Moussa asumió estas percepciones de los demás y, sólo en una ocasión al inicio del primer proyecto, le oímos rebelarse a esa etiqueta o identidad adjudicada por el resto de sus compañeros y compañeras. En esa ocasión respondió correctamente a una pregunta de la profesora a la clase y se mostró orgulloso ante la aprobación de la

profesora: “cuando quiero soy listo eh”, dijo. Su amigo le recriminó que no siempre fuera así “ojalá fueras así todos los días.” En el siguiente fragmento podemos ver esta secuencia de la conversación.

Fragmento 97:

- Mireia: ¿es recomendable?  
Noi: sí  
Moussa: porque así después entiendes a la [xxx]  
Mireia: ¿perdón?  
Moussa: después así entiendes todo  
Mireia: claro, és racomenable per què? sobre tot per aprendre. Vale us ensenyo una miqueta<sup>25</sup>  
Moussa: eh cuando quiero soy listo eh  
Amir: ojalá fueras así todos los días  
Moussa: soy así durante toda la semana y si lo hago [xxx]

Así, vemos que esa identidad académica auto-percibida y percibida por los demás como negativa se mantiene en el tiempo a pesar del cambio de grupo de trabajo en los diferentes proyectos a lo largo del curso académico.

A continuación, vamos a conocer en mayor detalle las relaciones grupales que Moussa estableció en los diferentes proyectos, atendiendo a la pertinencia al grupo, la contribución al trabajo, su estatus dentro del grupo y los conflictos encontrados y sus resoluciones. Como veremos en este sentido, Moussa fue un alumno que asumió, y al que se le atribuyó, el rol de “pasota” en diversas ocasiones.

Siguiendo la taxonomía de Bales (Morgan, 1975) encontramos tres factores esenciales en las relaciones grupales el estatus (*status*), es decir, el poder del alumno dentro del grupo. Puede ser ascendente --alumnado que dirige, manda, decide y arrastra al resto de miembros-- o descendente, alumnado que se deja llevar, obedece y es dirigido. El segundo factor es la pertenencia (*liking*) al grupo de trabajo, en este caso se refiere a la aceptación (sus ideas son aceptadas, el grupo quiere estar con él, buscan su aprobación) o el rechazo (sus ideas son ignoradas o rechazadas, es rechazo e ignorado por los demás, no cuenta en el grupo) del alumno o alumna por los demás miembros del grupo. El tercer factor considerado es la contribución al trabajo (*task-*

---

<sup>25</sup> Maite: claro, es recomendable. ¿Por qué? Sobre todo, para aprender. Vale, os ensenyo un poco

*oriented*), podemos encontrar, por un lado, alumnado cooperador que contribuye al trabajo grupal, colabora, anima y se moviliza por el grupo y, por otro, alumnado reacio que entorpece el trabajo, no colabora, huye y desanima al resto del grupo. Veremos cómo estos factores influyen en las relaciones grupales que teje Moussa.

Como hemos visto, Moussa es un alumno con un estatus descendente, es decir, se deja llevar por el grupo y trabaja solamente cuando los demás le insisten. Como vemos en el siguiente ejemplo extraído de las transcripciones de la entrevista con dos compañeras de su primer grupo de trabajo, Moussa no se implicaba en el grupo, pero trabajaba si se lo pedían los demás, tal y como nos relató Maite: “sí, l’Amir sí, el Moussa no, anava a la seva bola però quan li deies venga Moussa vamos a hacer esto deia vale, va, però li costava més posar-se a fer-ho”. Sin embargo, se trata de un alumno que, aunque no replique los comentarios y las críticas de sus compañeros, no se deja mandar ni arrastrar por los demás.

Por otro lado, en cuanto a la pertinencia de Moussa al grupo, nos encontramos con un alumno que contó con una baja aceptación y que a menudo fue ignorado por los demás porque, o bien su contribución al trabajo grupal había sido escasa, o bien porque no había estado presente. Por lo que hemos observado, podemos decir que fue un alumno reacio al trabajo colaborativo. No obstante, es difícil establecer si fue ignorado porque no trabajaba o si no trabajaba porque era ignorado. A menudo sus opiniones no fueron consideradas o eran incluso rechazadas y, como nos comentaron en las entrevistas, sus compañeros y compañeras no querían formar grupo con él. Las observaciones realizadas y los datos obtenidos en las grabaciones de aula mostraron cómo en el segundo proyecto encontró muchos conflictos con Ana, una alumna de su grupo que no participó en el trabajo grupal de ninguno de los proyectos que estudiamos. El mismo Moussa reconoció en las entrevistas personales que esa relación conflictiva afectó al trabajo del grupo.

Sin embargo, esta conflictividad con el resto de miembros del grupo no se manifestó en el primer y tercer proyecto. En algunas ocasiones, como vemos en el siguiente fragmento del primer proyecto, la petición de ayuda de Moussa es ignorada por el resto del grupo e, incluso, descartada explícitamente por la coordinadora.

Fragmento 98:

- Jalila: ¿estáis decorando algo?  
Amir: sí, mira lo que he hecho yo  
Jalila: yo no, porque yo...  
Amir: aún me falta mucho  
Moussa: yo no sé cómo se hace  
Jalila: ok, y ¿por qué no se me carga nada?  
Moussa: a ver, pero ¿quién me ayuda?  
Jalila: nadie  
Amir: yo, ahora  
Moussa: Celia, ¿me puedes ayudar en esto?  
Amir: ahora voy yo

Ese rechazo pudo deberse en parte a que Moussa en ocasiones bromeaba sobre algunos compañeros y compañeras. En ese sentido, Jalila, aprovechó una explicación de la profesora para recriminarle su actitud hacia ella, poniendo a Moussa como ejemplo de mala persona (Wortham, 2006). El siguiente fragmento ilustra este ejemplo:

Fragmento 99:

- Mireia: a vegades em penso que no sóc bona persona, es greu eh pensar que no ets bona persona, perquè no ser bona persona vol dir que ets una mica dolentot  
Jalila: eh Moussa  
Moussa: pero ¿por qué me dices a mí?  
Jalila: eh Moussa  
Moussa: pero es que todos me están mirando a mí  
Jalila: ah no me extraña  
Moussa: es verdad si es que soy mala persona  
Jalila: ni no es mala persona [cantando] y lo dice  
Moussa: la niña mirona es mala persona [cantando]

Jalila siguió insistiendo en su queja y en el trato que recibía por parte de Moussa utilizando los ejemplos propuestos por la profesora en la explicación sobre el proyecto, insinuando que recibía poco respeto por su parte. Moussa aprovechó la situación para acusarla de mala persona por no haberle dado comida en una excursión que hicieron en el colegio de primaria. Jalila resolvió la acusación afirmando que no era ella. Moussa pareció aceptar la explicación con rapidez.

Una vez más otro ejemplo de cómo Moussa aceptaba las críticas, comentarios y explicaciones del resto de miembros del grupo sin replicarles, por lo que podemos seguir comprobando su estatus

descendente dentro de los grupos. A continuación, vemos esa conversación entre ambos:

Fragmento 100:

- Jalila: m'agradaría sentir más respecte cap a mi<sup>26</sup> [lee la frase] eh  
Moussa eh Moussa
- Moussa: no pienso que eres mala persona. En verdad sí, un día en esto traje [xxx] y no le dio a nadie rata
- Jalila: ¿yo? si nunca traigo nada de comer tonto del culo
- Moussa: sí cuando nos fuimos al pinar
- Jalila: qué pinar
- Moussa: el pinar, trajiste creo una bolsa de patatas yo te pidi pedí y
- Jalila: que yo no traigo nada de comer
- Moussa: ¿en serio?
- Jalila: te lo juro, porque a mí me dan los demás

Tal y como hemos explicado anteriormente, en la mayoría de los grupos Moussa se distraía. Los grupos respondieron ignorándolo, dejándolo por imposible y asumiendo su parte del trabajo. Por ejemplo, en el primer proyecto todo el grupo trabajaba conjuntamente, en muchas ocasiones se reunían alrededor de un mismo ordenador, a excepción de Moussa que se mantuvo al margen. Al ser preguntado por su falta de participación en las actividades grupales se justificó diciendo “encima con todo el trabajo individual que tengo que hacer”. Amir intervino rápidamente en la conversación para explicarnos que Moussa iba retrasado con respecto a las actividades individuales. Parece que Moussa tampoco hacía ningún esfuerzo por coger el ritmo del grupo ni por dejar las actividades individuales para casa y así poder contribuir al trabajo grupal en el aula.

Sin embargo, la dinámica del primer grupo de trabajo cambió en una sesión en la que sólo asistieron a clase Jalila y Moussa. Jalila se sentó a su lado y le dedicó su atención completa a Moussa. Primero le ayudó a trabajar en las actividades individuales que aún no tenía hechas y posteriormente consiguió que trabajaran conjuntamente en una actividad grupal en la que necesitaban al resto del grupo. Moussa trabajó sin discusiones ni distracciones, haciendo caso de las indicaciones de Jalila en su rol de coordinadora. Al acabar la sesión Moussa se sintió muy satisfecho y al final del proyecto, en su entrevista individual, volvió a mencionar con orgullo ese día como ejemplo de su participación activa en el grupo. De hecho, al ser

---

<sup>26</sup> Jalila: me gustaría sentir más respeto hacia mí

preguntado, Moussa eligió el proyecto de *This is me!* como el proyecto en el que más cómodo se había sentido, incluso afirmó que volvería a escoger a las mismas personas para trabajar en el próximo proyecto.

En el segundo proyecto, *Vida i mort a l'antic Egipte*, Moussa experimentó rechazo por los constantes conflictos con una compañera, Ana, y por su falta de contribución a las tareas conjuntas, a excepción de los dos momentos que hemos explicado en el apartado *Moussa y los roles*. En general, este grupo no consiguió coordinarse ni acabar las actividades. En la entrevista personal tras la finalización del proyecto, Moussa explicó que fue el grupo que peor le había funcionado y en el que no se sentía cómodo. Reconoce que sus faltas de asistencia y su conflicto constante con Ana influyeron en el grupo. Como él mismo nos relata en este fragmento:

Fragmento 101:

nuestro grupo iba cada vez más para abajo para abajo abajo y después cuando un día yo falté lo tuvieron que acabar ellos y después cuando volví vi que casi todo estaba hecho, después intenté no hacer caso a la Ana y así ya está y fuimos más hacia abajo porque ella y Miguel hablaban todo el rato.

En el tercer proyecto, recordemos que los grupos de trabajo fueron más pequeños, compuestos por tres alumnos, y que fueron formados siguiendo el criterio de la heterogeneidad. En esta ocasión Moussa trabajó con Robert y Alma, alumnado respetado por todos en la clase, en especial, Robert. Por lo que nos contó en su entrevista personal y por las grabaciones de aula, Moussa estuvo contento de trabajar con ellos porque no tenía conflictos personales con ninguno de los dos. Incluso llegó a quejarse de que otras personas vinieran a su grupo a molestar. En la primera sesión tuvieron que buscar citas famosas de Tim Burton y elaborar una entrevista para el director. Moussa se mostró como un alumno activo y contribuyó en gran medida al trabajo grupal siguiendo las instrucciones de Robert que actuó como coordinador. Veamos el próximo fragmento:

Fragmento 102:

Robert: qué estás haciendo, las tienes que buscar en internet.  
Alma: ya, no te las inventes eh  
Robert: [risas]  
Moussa: qué puto amo, a ver frases...  
Robert: pon: quotes of Tim Burton

Moussa encontró varias citas que le gustaron y el resto del grupo las aceptó. Moussa pasó de ser un alumno reactivo al trabajo, como vimos en el primer proyecto, a mostrarse colaborador y dispuesto a trabajar más. Lo que sigue es una ilustración de cómo Moussa se ofreció para que Robert utilizara la frase que había encontrado él:

Fragmento 103:

Robert: ¿vas a poner esta cita?  
Moussa: sí, pero si quieres ponerla tú...  
Robert: no, no pongo otra

Es en esta sesión en la que observamos el cambio de actitud de Moussa, quien pasó de mostrarse como “pasota” a posicionarse como un “secretario eficiente”: tradujo los enunciados de las actividades en voz alta para los demás y les anunció las instrucciones para completar las actividades. Al contrario de lo que había ocurrido en los dos grupos de trabajo anteriores, las propuestas de Moussa fueron aceptadas. La siguiente secuencia nos ilustra la dinámica:

Fragmento 104:

Robert: a ver ¿qué pregunta hacemos?  
Moussa: eh ¿cuál es la película que más te gusta?  
Robert: vale, vete al traductor. La traduces tú o yo  
Moussa: yo

En la grabación de aula del primer día de este proyecto vimos que Moussa trabajaba con ilusión y se mostraba asombrado de alguna información que había encontrado. Así, aprovechó la visita de la profesora al grupo para explicarle su descubrimiento sobre Tim Burton y a cambio recibió la aprobación de la profesora y del resto de compañeros del grupo. Aquí vemos el fragmento:

Fragmento 105:

Moussa: mira, Tim Burton dice que Disney le echó porque era un pésimo diseñador gráfico o algo así  
Mireia: sí puede ser, entonces puedes preguntar ¿por qué te echó Disney?  
Moussa: es verdad  
Mireia: ves que chulo, molt bé Moussa [aplausos]

Desde ese momento Moussa continuó proponiendo preguntas para completar la actividad de la entrevista a Tim Burton contando con la

aprobación de los demás y mientras ellos buscaban las respuestas “ya está, ya he hecho la segunda ¿cuántas películas crees que has hecho?”.

En otra ocasión decidió arriesgarse por el grupo y traducir otra de las preguntas en el traductor, a pesar de que la profesora había descubierto a otro grupo haciéndolo y había avisado al resto de la clase que no se podía hacer. En el siguiente fragmento obtenido en las grabaciones de aula podemos corroborarlo:

Fragmento 106:

- Moussa: mira esta es una gran pregunta. ¿A cuántos años hiciste la primera película?  
Robert: vale, con cuántos años  
Moussa: hazlo tú Robert porque a mí como me pille la Mireia [utilizando el traductor]  
Robert: ¿lo hago yo?  
Moussa: espera, espera

No obstante, en las sesiones posteriores esa actitud proactiva y colaboradora inicial desapareció, en este caso a pesar de contar con la aceptación y el reconocimiento del grupo, una actitud negativa que concuerda con la observada en la primera sesión del proyecto *This is me!*. En las observaciones de aula vemos que se distraía constantemente con otros grupos y dejó de participar en las tareas. En las siguientes sesiones alegó problemas con la batería del ordenador y el wifi para justificar ante sus compañeros y compañeras su falta de participación. En la segunda sesión grabada, la psicopedagoga del centro se sentó en el grupo para acompañarle en las tareas. Esa intervención influyó en gran medida en la interacción del grupo, el cual, como comprobamos, se mantuvo en silencio hasta acabar la sesión.

En resumen, vemos que en el primer proyecto Moussa tuvo un amago inicial de compromiso con el grupo, pero al encontrar resistencia entre los compañeros, dejó de trabajar. En el segundo proyecto se encontró con muchos conflictos en el grupo y prácticamente no participó salvo en dos ocasiones que hemos mencionado. En el tercer proyecto, como en el primero, mostró un compromiso inicial de trabajo, aunque con una diferencia: en el tercer proyecto contaba con la aprobación de su grupo. En definitiva, su contribución al trabajo grupal fue casi inexistente en todos los proyectos, salvo en contadas ocasiones.

A pesar de esa trayectoria académica estable en negativo, Moussa consideró en la última entrevista que tanto sus notas como su actitud hacia los profesores “ha mejorado porque ya no me ponen partes ni amonestaciones”. Al final del curso Moussa se consideró un estudiante medio en contraste con su auto-evaluación inicial, en la que se consideró un “liante” que trabaja cuando le interesa. Además, en la última entrevista pareció haber olvidado los conflictos que había experimentado en los grupos de trabajo. Así, nos explicó que estaba contento con la metodología de trabajo por proyectos porque le había servido para relacionarse más con los miembros de los diferentes grupos, aprender a respetarlos y a preguntar primero a los demás antes que al profesorado. Incluso afirmó que le “da rabia” cuando algunos de sus compañeros y compañeras de grupo no le dejaban trabajar.

#### **4.4. Caso 2: Kismet**

Al igual que en el estudio de caso anterior, hemos dividido el caso de Kismet en dos apartados. Al inicio encontraremos una pequeña presentación de Kismet que nos servirá para comprender en mayor medida su contexto personal y académico. El primer apartado está dedicado a los roles que ocupó la alumna en los diferentes proyectos y el segundo, a las relaciones académicas y las identidades académicas co-construidas en las interacciones grupales a lo largo del curso. Para ello, utilizaremos la información recogida en las entrevistas personales, las notas de campo y las grabaciones de aula.

Kismet es una alumna con una situación familiar socioeconómica complicada. Nacida en Cataluña, pero cuyos progenitores son ambos de origen marroquí. Vive con su padre y su hermano. En casa utiliza varios idiomas: marroquí con la esposa del padre porque ésta no habla castellano, con su padre mezcla el castellano y marroquí y con su hermano en castellano. En clase habla marroquí con algunos de sus compañeros y compañeras de clase, en especial, lo utilizan para comunicarse entre ellos sin que los demás ni el profesorado los entienda. Tal y como ella misma nos explicó, no le gustaría que sus profesores hablaran árabe porque:

Fragmento 107:

por ejemplo, cuando quiero decir algo feo se lo digo en árabe y él me lo dice en árabe para que el profe no se entere. Me encanta que nadie me entienda cuando hablo en árabe porque cuando estoy harta de todo es como, empiezo a insultar y hablar pues es mejor

No obstante, Kismet nos confesó que antes sabía leer y escribir en árabe, pero ya no. No utiliza el *hijab* a diferencia de otras alumnas porque, como nos explicó en su entrevista personal, “algunos padres son más estrictos. Mis padres no tienen prisa, mi hermano me dijo no te pongas el pañuelo hasta que sepas lo que significa y te lo quieras poner.”

Kismet es una alumna con un rendimiento académico medio-bajo, se esfuerza poco y se distrae a menudo. En su primera entrevista se definió como “una alumna demasiado despistada, que se distrae fácilmente”. Sin embargo, su compañera la definió como: “lista, buena y responde a todas las preguntas.” Se trata de una alumna que ha seguido una trayectoria académica descendente. A principio de curso se mostró muy participativa durante las explicaciones de las profesoras, buscando su aprobación, en especial, la de su tutora: la profesora de inglés, por la que se sintió muy respaldada. A pesar de ello, se distrajo constantemente en el trabajo en grupo y acabó el curso académico desmotivada y sin ganas de trabajar. Asimismo, a principio de curso parecía un poco aislada y rechazada por algunos alumnos y alumnas de los que, sin embargo, acabó siendo amiga a final de curso.

#### a) Kismet y los roles

En el proyecto *This is me!* Kismet escogió a su amiga Carmen como pareja de trabajo. La profesora les unió con dos chicos con los que no tuvieron sintonía. El grupo estuvo dividido en chicas y chicos. Según nos comentaron las chicas en su entrevista personal, en ese proyecto los chicos no tuvieron ningún rol porque no “hacían nada”. En cuanto al rol que ocuparon ellas mismas, Kismet consideró que había actuado como moderadora o coordinadora mientras que Carmen afirmó haber actuado como la líder del grupo. Como vimos en la apartado de 4.2.a. *¿Roles, qué es eso?*, el alumnado confundió algunos de los roles, su terminología y sus funciones. En este caso Carmen consideró que había sido la líder y Kismet consideró que ella había actuado de coordinadora o moderadora. Carmen la posicionó como coordinadora. Como vemos, las alumnas consideraron que el rol de coordinadora y el rol de líder eran dos cargos diferentes y no el mismo (Pujolàs, 2009). El siguiente fragmento nos muestra el ejemplo completo:

Fragmento 108:

- Celia: vale, muy bien. Vamos a hablar del *This is me!* A ver, ¿qué roles pensáis que habéis tenido? Porque ya sé que el *This is me!* no tiene roles
- Carmen: líder
- Celia: Kismet ¿tú piensas que Carmen es la líder?
- Kismet: sí
- Celia: ¿y Kismet tú cuál tenías?
- Kismet: moderadora o coordinadora coordinara
- Carmen: coordinadora

La confusión acerca de los roles continuó y Kismet afirmó que a veces actuó de líder, pero mayoritariamente, como coordinadora. Para estas alumnas la coordinadora es la persona que organiza las tareas del grupo y la líder es la que “vigila que todo el mundo hace su trabajo”. Así lo podemos ver en la siguiente secuencia:

Fragmento 109:

- Celia: ¿y pensáis que a lo largo del proyecto habéis ido cambiando los roles?
- Kismet: no, bueno de vez en cuando yo soy la líder o la coordinadora
- Carmen: cuando no me apetece chillar
- Kismet: pero suele ser más al revés
- Celia: porque la líder ¿qué es lo que hace?
- Carmen: pues vigilar que todo el mundo hace su trabajo, qué nadie esté distraído

Para nuestra sorpresa, en la entrevista con los dos compañeros de grupo de Kismet en el proyecto *This is me!*, éstos también consideraron que el rol de coordinador y de líder era diferente. Ambos corroboraron la opinión de las chicas y posicionaron a Kismet como la coordinadora del grupo.

Fragmento 110:

- Alejo: secretario creo
- Celia: ¿por qué?
- Alejo: porque a veces, como escribo bastante,
- Celia: ¿y cuál crees que es el tuyo?
- Edgar: yo creo que sería el de líder, porque intentaba estos días hacer las de esto en grupo y tampoco estaba la gente mucho por la labor, pero intentaba que al menos hiciéramos la de grupo y decían sí sí, pero después no hacíamos nada de grupo

Celia: entonces ¿Kismet que rol tendría?  
Alejo: me da como que de coordinadora  
Edgar: sí  
Celia: ¿y Carmen?  
Edgar: de material

En nuestras observaciones de aula constatamos que Kismet actuó como la coordinadora del grupo junto con Carmen organizando las actividades a realizar. Asimismo, ocupó el rol de moderadora ya que fue la que medió entre los conflictos que surgieron entre los chicos y las chicas. En ese sentido, recibió la aceptación total de Carmen mientras que encontró resistencia entre los chicos.

En el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte* del segundo trimestre, Kismet trabajó con una chica, Silvia, y tres chicos más, Eloi, Ibrahim y Esteve. Al principio parecía que encontrábamos la misma dinámica que en el proyecto del primer trimestre observado, en el que las chicas trabajaban por un lado y los chicos por otro. Sin embargo, más adelante veremos como todo el grupo trabajó conjuntamente a excepción de Silvia. Para Kismet parece tener gran importancia el género de los miembros de su grupo, tal y como nos explicó en su primera entrevista al contarnos un proyecto en el que el grupo no le había funcionado. Según ella, el hecho de no contar con ninguna compañera en ese proyecto influyó en los conflictos que surgieron. Veamos su explicación:

Fragmento 111:

Kismet: porque al ser la única chica del grupo pues eh estoy más por ellos que, por otra persona, pero si hubiese otra chica como que hablaría más con ella y no les haría tanto caso.

No obstante, al final del proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte* todos los miembros del grupo rechazaron a Silvia porque “mandaba mucho”, incluida Kismet (Langer-Osuna, 2011). A pesar de no haber distribuido los roles tal y como indicaban las instrucciones del proyecto, Kismet situó a Silvia como la capitana del grupo y a ella misma como la coordinadora por ser la persona que “da ideas y ordena todo”. De nuevo, encontramos la confusión entre roles y sus funciones (Pujolàs, 2009; 2012). Veamos el fragmento de la entrevista con Kismet y su compañero de grupo Ibrahim en el que nos narraron su experiencia con los roles:

Fragmento 112:

- Celia: ¿y tú también tienes problemas con Silvia?  
Kismet: a ver me cae muy bien y todo lo que tú quieras, pero sí muuuchos problemas  
Ibrahim: todos, todos  
Kismet: es que quiere las cosas a su manera y a veces hay que hablar y aclarar las cosas para que todo salga bien  
Ibrahim: y le digo puedo hacer esto, no lo hago yo, ¿por qué?  
Kismet: si está por ejemplo el Francesc haciendo algo dice: ¿qué haces? No hagas eso y haz lo que yo te he dicho  
Ibrahim: como que manda ella  
Kismet: y dice haz esto y esto, y le dice, pero si es lo que estaba haciendo, ¿y? hazlo  
Ibrahim: [se ríe]  
Celia: aunque no hubiera roles, ¿cuáles pensáis que eran los roles?  
Kismet: Silvia capitana  
Celia: ¿y tú? ¿Líder también?  
Ibrahim: no, no me dejaba. Secretari, escribía  
Celia: ¿y tú Kismet?  
Kismet: coordinadora  
Celia: ¿qué hace la coordinadora?  
Ibrahim: dar ideas, ordenar y todo

Un poco más tarde en la conversación, Kismet se posicionó como una posible buena líder de grupo al considerar que ella podría ser más dialogante y empática con los demás. En realidad, según las funciones que hemos visto en el apartado de 4.2.a *¿Roles, qué es eso?* Kismet se estaba posicionando como la mediadora del grupo.

Fragmento 113:

- Kismet: en realidad, yo de líder hago poco, pero yo creo que sería mejor que la Silvia porque ella es tal tal tal y yo es en plan: qué estás haciendo, qué puede ir mejor para ti y qué es lo que puedes entender mejor y te va a ayudar a saber más cosas del tema, pero ella no, ella es en plan tú esto, tú esto y yo la parte más fácil.

Finalmente, en el proyecto observado en el tercer trimestre, *Tim Burton: words and images*, Kismet trabajó con un alumno de altas capacidades, y una alumna que se distraía mucho. En este punto del curso, como veremos en el siguiente apartado, Kismet ya no estaba interesada por los estudios y no trabajaba en clase. Se distrajo y divirtió con la chica, Nerea, y no se entendió con el chico, Pol, el coordinador del grupo. Este alumno se quejó a la profesora para explicarle su

frustración con las dos compañeras por su falta de participación en el proyecto. Dada su falta de colaboración en las actividades, no podemos hablar de que ocupara ningún rol en el tercer proyecto. No obstante, en las observaciones de aula comprobamos que Kismet siguió participando de manera activa en las explicaciones generales realizadas por la profesora levantando la mano constantemente para responder a las preguntas.

Como vimos en la primera entrevista a principio de curso, Kismet no se atrevía a ser la líder del grupo porque no quería ser vista como “mandona”, mientras que en el segundo trimestre consideró que podía ser una buena líder de grupo por su habilidad dialogante. Veamos ahora el fragmento de la entrevista del primer trimestre en el que nos explicó sus reticencias para ser líder de grupo:

Fragmento 114:

Celia: ¿y explícame de los roles, qué roles había?

Kismet: yo era la coordinadora, la maría la secretaria, no la Amelia la secretaria, la María no me acuerdo, la moderadora y el Iván el líder

Celia: ¿y por qué no eras tú la líder?

Kismet: porque no tenía ganas, o sea no era que no tenía ganas si no que no me veía tanto como líder, como que no me veía en ese grupo en sí como líder

Celia: ¿por qué?

Kismet: porque como no conocía a nadie e igual al ser la líder y decir lo que tenían que hacer les parecía un poco como mandona

Un dato importante a destacar es que en todos los contactos con Kismet se definió como una persona despistada que “necesita a alguien detrás que le diga qué tiene que hacer”. Sin embargo, en los grupos de trabajo del primer y segundo trimestre actuó como moderadora y coordinadora que según ella misma nos explicó es la persona que organiza las tareas del grupo, es decir, fue ella la que le dijo a los demás qué hacer.

Fragmento 115:

Kismet: [sigue explicando de las cosas de mates] cuando yo me cansaba o algo, porque yo me distraigo muy rápido necesito a alguien que esté siempre detrás mío, aunque no me guste eso, siempre tiene que estar detrás mío y al estar en su mundo estoy con el móvil, con el Instagram o haciendo no sé qué, nadie se entera

## b) Kismet en los proyectos

Como hemos comentado en el apartado anterior, Kismet presentó una trayectoria académica descendente. Inició el curso como una alumna trabajadora, aunque con tendencia a distraerse. Sin embargo, acabó el curso desmotivada y sin interés por los proyectos. Tal y como ella misma nos explicó: “he ido a peor, porque ahora estoy más pasota que antes. Antes como que no conocías a los profes y eso.”

En ese sentido, no podemos afirmar cuáles han sido exactamente las causas de ese cambio en su actitud. La alumna al final de curso nos comentó que “yo estoy apagada”, en su explicación apuntó a un cambio familiar, su hermano que era el que hasta ahora estaba pendiente de la parte académica de Kismet empezó a trabajar y ya no podía hacer ese seguimiento. Veamos el fragmento siguiente obtenido de la entrevista de final de curso en el que Kismet nos explicó su cambio de actitud:

### Fragmento 116:

- Kismet: pues yo he cambiado mucho, antes estudiaba y me esforzaba y ahora ya no. El otro día vi el dossier del primer trimestre y saqué un 9, ahora saco 6 o así. Antes estaba mi hermano encima y ahora ya no. Ahora me lo dice y paso de él.
- Celia: ¿y qué ha cambiado?
- Kismet: las ganas, mis ganas y....el otro día estaba con la Gabriela<sup>27</sup> y me dice has cambiado, o sea me gusta tu grupito de Baasima, Robert y Olivia pero ya no estudias. Yo le dije que no es por ellos que yo ya me he cansado de fingir, de fingir que estudio. Yo es que me agobio.
- Celia: ¿por qué?
- Kismet: porque antes estaba mi hermano y me daba miedito, que sigue estando, pero ahora, pero ahora casi que no viene. Ahora me dice y tus tutores no hacen entrevista y le digo que va y me voy, no no están tan encima mío y mi padre no se entera de nada
- Celia: ¿y entonces tú solo estudias si los demás están encima tuyo?
- Kismet: no, pero ayer, por ejemplo, estaba estudiando francés es que yo me agobio, eh no se ponía il joue du piano, pero yo es que veo eso y me deprimó. [...] ya estudiaré más adelante, tengo 12 años. Tengo tiempo de sobra. Si me muero mañana me he muerto y si no pues aún me queda tiempo.

---

<sup>27</sup> Profesora del ámbito lingüístico, especialista en lengua castellana.

Celia: entonces ¿te ha dejado de interesar?  
Kismet: sí

En este fragmento vemos varias expresiones de Kismet que nos llaman la atención en comparación con su actitud en el primer trimestre: “me he cansado de fingir, de fingir que estudio”; “mi hermano casi que no viene”; “mi padre no se entera de nada”; “ya estudiaré más adelante, tengo 12 años”; “yo es que me agobio”. De todas ellas podemos extraer que Kismet necesita mucho apoyo y acompañamiento tanto en casa como en clase. Asimismo, estas expresiones que utilizó parecen una llamada de atención de la alumna en la que lanzó quizás una petición de ayuda. Las profesoras eran conscientes de esa situación y decidieron hacerle un seguimiento más cercano.

Otro cambio de Kismet que es importante resaltar, y que también aparece en el fragmento anterior es que a principio de curso esta alumna no contaba con un grupo de amigos y amigas estable, estaba un poco aislada. Sin embargo, a final de curso logró hacer amistad con algunas compañeras entre ellas Baasima, Olivia, Carmen, Paloma y Robert. Por lo que vemos un ejemplo en el que el trabajo por proyectos ha sido útil para establecer nuevas amistades (Belland et al. 2006; Lightner et al. 2007 cit. en Bradley-Levine y Mosier, 2014) A ese cambio hace referencia una de las profesoras, Gabriela, en el fragmento anterior cuando le comenta que “me gusta tu grupito”. Ella misma defendió a sus compañeros y compañeras alegando que el cambio de actitud no se debía a ellos: “le dije que no es por ellos.” En concreto, casi todos ellos, a excepción de Olivia, muestran una buena actitud en clase, suelen trabajar en las actividades y obtienen resultados académicos medios-altos. En ese sentido, una compañera entrevistada en el segundo trimestre nos comentó que a la hora de hacer los grupos de trabajo ella escogería a sus amigos y amigas, entre los que situó a Kismet:

Fragmento 117:

Baasima: yo no sé, en teoría escogería a mis amigos, pero me estaría cada dos por tres hablando, elegiría a los típicos: Paloma, Robert, Olivia y yo y la Kismet. Y si no, si eligiese otras personas que no me llevase muy bien con ellas y no hablarían mucho conmigo, o sea, prefiero que hagan ellos los grupos antes de que los hagamos nosotros.

Asimismo, al principio de curso vimos una Kismet participativa en las explicaciones del profesorado. En el segundo trimestre seguía con interés por trabajar en algunos de los proyectos. No obstante, tal y como nos explicó en las tres entrevistas, experimentó muchos conflictos en casi todos los grupos de trabajo al encontrarse con personas que no querían trabajar o con los que no se entendía. Como hemos visto en el marco teórico en el trabajo en grupo suelen producirse conflictos entre los miembros del grupo, en especial, en la educación secundaria (Achilles y Hoover, 1996; Oakley et al., 2004; Wing-yi Cheng et al., 2008). En su segunda entrevista, aún se mostró como una alumna con ganas de trabajar y aprender. Finalmente, en el tercer proyecto, Kismet se comportó como una alumna desmotivada y sin ganas de participar en las actividades. En este fragmento extraído de la entrevista del segundo trimestre Kismet nos comentó que, cuando ve a otros distraerse, acaba haciéndolo ella también:

Fragmento 118:

Ibrahim: a mí si veo un grupo que hace algo a mí me dan ganas de hacer algo y tengo energía, pero si veo un grupo que no hacen nada yo no voy a hacer nada

Kismet: sí, porque por ejemplo con lo de mates están todos jugando y con el insta, pero yo quiero aprender

Ibrahim: y no hacen nada, pero yo he hecho porque es el 20% de la nota la presentación

Kismet: pero cuando ves que ellos están haciendo eso dices, pero por qué yo no puedo y lo haces y tienes ganas, pero cuando quieres aprender no quieres

Pasaremos ahora a analizar los tres aspectos principales de las relaciones grupales siguiendo la taxonomía de Bales (Morgan, 1975): el estatus o poder de la alumna dentro del grupo, su pertenencia al mismo considerando si fue aceptada o rechazada y su contribución al trabajo común: reacia o colaboradora.

En cuanto a su estatus, Kismet presenta un estatus ascendente ya que ella es la que dirigió y organizó el grupo, como vimos en el proyecto *This is me!* y en el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*. No obstante, sus compañeros y compañeras ignoraron o rechazaron sus propuestas. En general, no contó con la aceptación suficiente dentro de los grupos como para conseguir que realizasen las actividades. En su opinión, los miembros del proyecto *This is me!* la vieron como “que estoy todo el día encima de ellos”. Veamos el fragmento:

Fragmento 119:

- Celia: ¿a ti como crees que te verían?  
Kismet: no sé, como que estoy todo el día como encima de ellos, diciéndoles que hagan las cosas, aunque no las hacen

Asimismo, Kismet nos confesó que intentó en varias ocasiones que sus dos compañeros del proyecto *This is me!*, Alejo y Miguel, participaran en el grupo cambiando el lugar en el que se situaba. Los chicos de ese grupo siempre llegaban primero a clase para situarse con la espalda hacia la pared con la intención de ocultar las pantallas de sus ordenadores del profesorado. De esta manera, podían jugar, ver vídeos o dedicarse a otras cosas que no fueran de clase sin ser descubiertos. Como hemos explicado en el apartado *Kismet y los roles* ese grupo no estuvo cohesionado, trabajaron en las parejas que habían escogido ellos mismos, por un lado, las chicas y por otro los chicos. En el siguiente fragmento encontramos la explicación de la alumna:

Fragmento 120:

- Kismet: yo creo que a veces, intento porque siempre ellos dos están cara a la pared, o sea, no, mirando a la profe pero el ordenador mirando a la pared, entonces nunca se dan cuenta de lo que hacen y se ponen a escuchar música y lo ponen a tope sin los auriculares y nadie les escucha y yo me quedo flipando, entonces lo que yo intento hacer ,pero nunca puedo es ponerme yo y la Carmen mirando para el ordenador para que ellos estén del revés y a la mínima se den cuenta, pero es que siempre cuando ya voy a ponerme o a la misma hora de salir al patio pues ya se han preparado y ya están ahí y es como que no puedo ponerme  
Celia: no te dejan, llegan antes  
Kismet: sí, y siempre lo intento para ver si así se ponen más las pilas y se enteran más, pero creo que no

En el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte* Kismet contó con la aceptación del resto de los miembros de grupo menos con la de Silvia, la alumna que se erigió como la coordinadora del grupo, pero que fue rechazada por todos los demás por ser considerada como “mandona”. Ese proyecto es uno de los que menos le gustó a Kismet porque no se encontró satisfecha con el producto final, tal y como ella misma nos explicó:

Fragmento 121:

- Ibrahim: la Silvia, yo, el Ferrán, la Kismet y el Eloi. Todos se quejaban de la Silvia, solo quiere hacer ella todo y luego

cuando no hacemos nada porque no queda nada dice yo he hecho todo y no deja hacer nada y se cree ella la capitana del equipo

Celia: ¿y no lo era?

Ibrahim: no

Kismet: sí, a ver, pero no lo hace a mal porque es que le sale solo sabes y quiere sacar buena nota, pero a veces se pasa

Ibrahim: mucho

Kismet: y yo creo que el antic Egipte ha sido una mierda porque la maqueta nos ha quedado vamos... no hemos hecho la memoria.

Una cuestión que cabe destacar por su vinculación con la aceptación dentro de los grupos son los constantes conflictos experimentados por Kismet en los grupos de trabajo. En paralelo a este segundo proyecto que hemos estudiado, Kismet igual que el resto del alumnado, participó en otros proyectos. Kismet en su entrevista personal nos comentó que tenía muchos conflictos en todos los proyectos. Por ejemplo, en el proyecto *L'Univers*. En ese proyecto coincidió con un alumno con quien tuvo muchas discusiones. Esa situación afectó a Kismet quien se sintió infravalorada. Veamos su explicación en el siguiente fragmento:

Fragmento 122:

Kismet: pues a veces frustrada porque como que no me entienden y no me dan valor ni nada como a otras personas que sí los entenderían o algo, no sé

Los otros chicos con los que colaboró corroboraron la tensión vivida en el grupo y cómo eso afectó al clima de trabajo. Con el paso de las sesiones, los conflictos disminuyeron y al final del trabajo grupal todos consiguieron llevarse bien:

Fragmento 123:

Gerard: ¿contento? ¿en general? en general yo creo que no eh, porque es que últimamente no sé qué nos pasa al Aitor y a mí que nos peleamos mucho y no sé y también el Aitor con la Kismet, ahora ya no, pero antes se peleaban mucho

Aitor: ahora ya no te puedes quejar tío, me he hecho muy amigo de ella

Celia: ¿ahora qué?

Aitor: que soy como, no mi mejor amiga, pero la chica que me mejor me cae

- Gerard: sí, pero antes estaban todo el día peleando y también era un agobio, y justo se estaban peleando en el punto que teníamos que hacer todo en grupo
- Aitor: ya tío, porque la Kismet a veces en vez de trabajar se va a otras mesas y eso

En resumen, su contribución al trabajo fue irregular. En el primer y segundo proyecto actuó como una alumna cooperadora que colaboró activamente en la compleción de las actividades, a la vez que se distraía, y en el tercer proyecto se convirtió en una alumna reacia al trabajo que rehuyó y entorpeció el trabajo grupal, desanimando al coordinador de su grupo (Oakley et al., 2004). Ella misma nos lo explicó en su última entrevista:

Fragmento 124:

- Kismet: sí, pues porque como yo no hago nada por lo menos tengo la nota de grupo, que sí que yo del Tim Burton individual, pero de grupo sí, a mi si no me dicen haz un documento pon esto y esto no me entero. Me ha dicho no sé qué de una presentación

#### **4.5. Caso 3: Gerard**

En este apartado, tal y como hicimos en los dos casos anteriores, vamos a analizar el caso de Gerard por los proyectos a lo largo de un curso académico. Para ello, hemos organizado la información en dos apartados. El primer apartado nos ayuda a comprender el contexto personal y académico del alumno. El segundo apartado dedicado a la actuación del alumno en los proyectos, la hemos dividido en dos subapartados para analizar, en primer lugar, los roles que ha ocupado y los cambios que se producen en ellos a lo largo del curso, y, en segundo lugar, las identidades académicas que adquiere Gerard en las interacciones grupales.

A pesar de las particularidades de Gerard, en este estudio de caso nos encontramos con algunas similitudes con otros dos alumnos: por un lado, en cuanto a roles y posicionamiento, vemos que Gerard, igual que Jalila (caso 5), ocupan cargos de coordinación; y, por otro, en cuanto a identidad académica, vemos semejanzas en algunas ocasiones con los posicionamientos de Moussa (caso 1). Gerard se encuentra a caballo entre los esos dos casos y, es por eso, por lo que ha sido seleccionado para este estudio.

Gerard es un alumno muy maduro, inteligente y querido por sus compañeros por ser muy bromista. Es un alumno con un rendimiento académico medio-alto que saca buenas notas sin esforzarse demasiado. Ambos progenitores son de Cataluña y su lengua materna es el castellano. Es un alumno con bastante autoestima y confianza en sí mismo; así, en la primera grabación de aula en el proyecto *This is me!* Gerard se presentó en inglés “Hello, my name is Gerard. I am twelve and I am very handsome”. Esa primera presentación, diferente a la de los demás miembros de su grupo, tanto por haberla hecho en inglés como por haber añadido un adjetivo descriptivo, predice que Gerard es un alumno que confía en su nivel de inglés y que es creativo en sus aportaciones académicas.

Como veremos a continuación, Gerard es un alumno que a principio de curso participaba activamente en los grupos, luego experimentó una fase de desmotivación y dejadez en el segundo trimestre, pero volvió a remontar en el tercer trimestre. No obstante, las profesoras siempre contaron con él como líder de grupo para que ayudase a los demás en los equipos. En este fragmento vemos como la profesora le pide que se encargue de la lista de asistentes: “Gerard ven, pásate mesa por mesa y me apuntas grupo tal y la persona que falta, falta tal”. De todos modos, él mismo no siempre se posiciona como coordinador.

Gerard es un alumno reflexivo que, tal y como nos explicó en la primera entrevista personal, “a veces soy un poco despistado con las cosas, pero normalmente estudio bastante, pero sí, hay veces que pienso que hay algunas cosas que no estudio como debería porque no me sirven para nada”, es decir, se esfuerza cuando considera que le va a servir para el futuro.

#### a) Gerard y los roles

Este apartado lo hemos dedicado al estudio de los roles y posicionamientos que ocupó Gerard en los diferentes proyectos según los datos recogidos en las interacciones grupales y en las entrevistas personales. Veremos como este alumno que en el primer proyecto se posicionaba como coordinador experimentó una fase de desmotivación, escogió permanecer en un segundo plano en el segundo trimestre y experimentó un repunto en el tercer trimestre ocupando de nuevo el rol de coordinador.

En el primer proyecto, *This is me!* Gerard escogió a su amigo Aitor como pareja y la profesora les asignó dos chicas, Olivia y Baasima (ver Caso 3), como compañeras de equipo. La profesora colocó a Gerard en ese grupo para que actuara como coordinador y ayudara a los demás dado su nivel alto de inglés, tal y como queda recogido en su informe de notas de primaria. Este razonamiento como hemos visto sigue la lógica de la heterogeneidad en la composición de los grupos (Robinson, 1990; Cohen, 1986; Cohen y Lotan, 1995; Oakley et al., 2004; Wing-yi Cheng et al., 2008). Por ello, a la hora de realizar las actividades del proyecto *This is me!*, Gerard trabajó en las actividades azules que, como explicamos en la apartado de los proyectos, se trata de las de nivel avanzado, mientras que los demás miembros del equipo trabajaron en las de nivel más bajo. En ese sentido Gerard, en su primera entrevista personal, consideraba que ayudaba a las chicas “porque se nos daba mejor. Yo tampoco he tenido muchos problemas para hacerlo.” Asimismo, en esa misma entrevista, Gerard señaló que había sido el coordinador del grupo porque según él “si había cosas que, por ejemplo, a lo mejor el Aitor no entendía pues yo intentaba hacerle entender, pero o sea había cosas que no las sabía porque yo tampoco vengo aquí de Oxford”. Por lo que hemos visto, Gerard consideraba que era el coordinador del grupo por su conocimiento de la lengua inglesa.

Por otro lado, sus compañeras de trabajo en el primer proyecto no le posicionaron como coordinador sino como moderador del grupo porque era el que “calma el ambiente”, “habla y si hay pelea pues lo tranquiliza” y “es el responsable de que nos callemos todos a la hora de trabajar”. A la vez, señalaban a su compañero Aitor como líder “porque es como muy mandón” y “el que más organiza todo”. En este sentido, mencionaremos las impresiones de Kismet, una alumna que trabajó con ambos alumnos, Gerard y Aitor, en otro proyecto por ser relevantes para comprender mejor los roles de Gerard. Según su opinión, “Aitor yo creo que quería ser el líder, aunque no se le diese muy bien. Él quería serlo, pero yo veo mejor al Gerard de líder”. Otro compañero con el que trabajó en otro proyecto lingüístico diferente a los estudiados en esta investigación, posicionó también a Gerard como el líder del grupo.

En el segundo proyecto Gerard volvió a ejercer como coordinador; sin embargo, su actitud en este trimestre fue diferente. Dejó de trabajar con tanto interés como anteriormente; en el aula, observamos su desmotivación tanto por los proyectos como por los grupos de

trabajo. Moussa, compañero de Gerard en el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*, nos comentó que su grupo “fue fatal” porque no todos trabajaron; así nos explicó que algunas de las sesiones se pelearon entre ellos y que “Gerard no quería colaborar.” En su entrevista personal al final de curso, Gerard volvió a recalcar que el grupo “funcionó fatal” porque sólo tres de ellos trabajaban y eso suponía trabajo adicional para ellos, tal y como reflexionó:

Fragmento 125:

fue un rollazo porque es que todo no lo pueden hacer dos o tres personas en el grupo y pues en parte si los demás no hicieran nada se quedarán quietos ahí y ya está pues lo entenderías, pero uno está haciendo el tonto, el otro dibujando ahí llega un momento que pues acabamos muy quemados del proyecto y también no nos pudimos organizar muy bien. Miguel tuvo un problema y nos quedó muy mal el hipogeo, no sé tendríamos que haber aprovechado más las horas en clase del taller porque no hicimos nada.

Su compañero de entrevista y proyecto, Miguel, nos comentó que el problema de ese grupo había sido que había gente que no trabajaba y, en su opinión, era “como si se contagiara, como un virus de hablar ¿sabes? No hacíamos absolutamente nada en el proyecto”. Gerard estuvo de acuerdo con su amigo y además responsabilizó al resto de compañeros de su propia falta de trabajo: “claro tú puedes ver las grabaciones que al principio estábamos el Miguel y yo tal vamos a hacer esto, vamos a hacer esto otro y al final acabábamos hablando, porque no sé, es que tampoco nos podemos concentrar bien si tenemos a uno taladrando, a una ahí buscando cosas por internet”.

En la primera sesión en el taller de tecnología para la construcción del hipogeo observamos cómo los roles se modificaban en cierta medida. En primer lugar, cabe destacar un hecho muy llamativo que observamos en el aula y es que este grupo de cinco alumnos y alumnas fue el único que decidió sentarse en fila, es decir, no se agruparon alrededor de una misma mesa como se suele hacer para trabajar en grupo y así interactuar mejor con los compañeros y compañeras. Este hecho fue bastante significativo y, como comprobamos en las posteriores observaciones de aula, nos indicaba ya la manera de trabajar individualista de este grupo, es decir, cada uno por separado. Idea completamente contraria al objetivo del trabajo por proyectos (Tamim y Grant, 2013; Condliffe, 2017). En este grupo nos encontramos con Ana, una alumna que siempre dibujaba en clase; fue

ella la que en esta ocasión comenzó el trabajo grupal de diseño de la maqueta del hipogeo mientras el resto de compañeros estaba distraído. En cuanto la vieron tomar las riendas de la actividad, decidieron participar. Sin embargo, las decisiones finales de los elementos a incorporar en la maqueta del hipogeo eran siempre validadas por Gerard, quien contaba con la aprobación del resto de miembros de grupo.

En repetidas ocasiones las profesoras riñeron a este grupo por no trabajar, por ir retrasados en la entrega de actividades y por hablar demasiado. En una de las sesiones, una de la profesora decidió intervenir y habló con Gerard a solas para animarle a trabajar. Sin embargo, no pareció surtir demasiado efecto ya que la tónica de desmotivación y poco trabajo siguió a lo largo de todo el proyecto. Gerard no consiguió animar al resto de sus compañeros y compañeras, aunque sí distribuyó el trabajo del grupo para avanzar más rápidamente cumpliendo con una de las funciones del coordinador del grupo (Pujolàs, 2009). Durante la observación de una de las sesiones Gerard me confesó su frustración al no conseguir que el resto de miembros de grupo colaborase en las actividades, por lo que decidió solicitar la intervención de una de las profesoras.

Podemos destacar tres momentos clave de Gerard como coordinador de este grupo en el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*. El primero fue en la actividad grupal de elaboración de un papiro con un jeroglífico o un dibujo relacionado con Egipto. Al ver a sus compañeros y compañeras poco participativos, Gerard decidió dibujar una momia, pero en seguida la alumna que siempre dibuja le dijo que no lo estaba haciendo bien, Gerard decidió cederle el rol de dibujante a Ana comentando que “para una cosa que te gusta y se te da bien hacer”. En este ejemplo vemos cómo Gerard ejerció de líder de grupo al comprender que era mejor que lo hiciera una alumna con mayores habilidades para el dibujo que él. Asimismo, podemos interpretar este fragmento como que este alumno ha conseguido de manera sutil que una alumna participe en el proyecto sin tener que enfrentarse directamente a ella.

El segundo momento de Gerard como coordinador lo encontramos en esa misma sesión, en la que, mientras Ana dibujaba el papiro, otros dos alumnos trabajaban en la escritura de una historia. Como vimos en el caso de Moussa (caso 1), el grupo no se ponía de acuerdo para escoger un tema y un hilo conductor para el cuento, así que decidieron

escribir dos historias por separado y luego escoger una. El juez en este caso fue, una vez más, Gerard, quien, tras leer las dos historias decidió escoger la más corta y la que menos trabajo supusiese para el grupo, a pesar de destacar la otra historia como “más guay y mejor escrito”. En esta interacción pudimos comprobar las habilidades de Gerard como coordinador de grupo, ya que consiguió que ninguno de los dos se sintiera ofendido por su elección. Sin embargo, quizás su desmotivación por el proyecto le llevó a escoger la más corta y, como él mismo añadió, “para trabajar menos”.

El tercer momento clave en el desempeño de Gerard como coordinador fue el día de la presentación final del proyecto. Inició la presentación grupal con mucha sinceridad expresando su descontento por no haber podido acabar la maqueta del hipogeo a tiempo y asumiendo su responsabilidad por ello. Por ello, decidió explicar cómo hubiera quedado de haber acabado la maqueta a tiempo. Recordemos que en esta presentación también participó de manera muy activa Moussa. No obstante, las profesoras mostraron su descontento por la falta de trabajo grupal.

En el tercer proyecto *Tim Burton: words and images* en el que Gerard trabajó con otros chicos Igor y Marc, Gerard no ocupó el rol de coordinador ya que decidió no participar activamente en el trabajo. En su lugar, otro alumno se responsabilizó de las tareas. Este grupo se situó en la esquina del final de la clase con la intención de pasar desapercibidos, tal y como nos confesaron ellos mismos. En las notas de campo tomadas de las observaciones de aula vemos cómo Gerard se distraía de manera continuada con uno de sus compañeros y no participaba en las actividades. A pesar de que Gerard consideró, en su entrevista final, que en el último trimestre había mejorado y trabajó más, no fue el caso en este proyecto. En su entrevista final nos relató que “en los grupos de este trimestre me siento bien, ahora noto que me he puesto más las pilas entonces a lo mejor lo veo de una manera distinta, es que ahora estoy ya que encima casi que se termina y a lo mejor ya me he acostumbrado que me toque con ciertos grupos”. Los motivos de esta falta de participación pueden deberse en parte a su falta de motivación por las actividades del proyecto, tal y como él mismo nos explicó en su entrevista final “lo de Tim Burton, buscar la edad de Tim Burton o de donde venga él, no sé, a mí es que me da un poco igual.” En este caso, vemos que, aunque la teoría del trabajo por proyectos dice que el objetivo del proyecto ha de ser un reto intelectual para el alumnado, caracterizado por la autenticidad y

cercanía al alumnado (Thomas, 2000; Condliffe, 2017), no ha conseguido motivar a este alumno para la compleción del proyecto.

A principio de curso Gerard escogió el rol de coordinador como su preferido porque le interesaba y porque confiaba en sus habilidades como organizador, tal y como nos señaló en su primera entrevista “es más como organizar el grupo y tal y creo que eso se me da bien”. Sin embargo, a final de curso había cambiado de opinión. De modo similar a Jalila (caso 5), consideró que el cargo de coordinador “es bastante responsabilidad” por lo que escogió el rol de portavoz como su favorito porque “creo que se me da bien hablar”, rechazó el de secretario por considerar que tiene “muy mala letra” y para eludir también la responsabilidad, como nos explicó: “tampoco me ha gustado nunca tener que escribir todo”. En esa misma línea nos dijo que el rol de responsable de material no le importaría “porque lo veo que no es tan importante, porque si al fin y al cabo en un proyecto dices tenemos que traer esto de material, todo el mundo va a traer el material.”

El aspecto de la responsabilidad lo volvimos a encontrar en la entrevista final al preguntarle a Gerard por los grupos de trabajo y como le gustaría que estuvieran creados. Gerard señaló que le gustaría trabajar con gente que trabaje y nos explicó su descontento con los alumnos que no trabajan por la responsabilidad que le había tocado siempre asumir para completar los proyectos. Vemos aquí un ejemplo de las conclusiones del estudio de Wing-yi Cheng et al. (2008), en el que afirman que el alumnado con un rendimiento alto se muestra reticente a trabajar con compañeros y compañeras con un rendimiento bajo ya que creen que los “explotan” y que se aprovechan de sus habilidades y trabajo. A continuación, mostramos dicho fragmento de la entrevista:

Fragmento 126:

Yo depende, yo quiero eso alguien que no sea muy plasta, pero que también trabaje. Yo ahora en el Planeta Blau voy con Nuria Castell y Kismet Araho y una trabaja mucho, pero es muy de esto y la otra claro, nos conocemos de toda la vida, nos llevamos bien, no sé. A mí me gustaría ir con alguien que no te eche todo el trabajo que no lo tengas que hacer todo tú en casa porque es que eso me molesta mucho porque lo hacen sin pensar en ti, te echan a ti todo el trabajo y dice ah tú te apañas en casa y sacas tú toda la nota del proyecto sin que ellos hagan nada y eso me parece muy injusto.

En definitiva, vemos cómo Gerard, que al principio de curso se posiciona como coordinador, termina el curso queriendo ocupar otros roles con menos responsabilidad.

## b) Gerard en los proyectos

Gerard es un alumno considerado como un bromista. En la primera entrevista personal tras la finalización del primer proyecto él mismo corroboró esta imagen de sí mismo y nos comentó que con sus amigos siempre estaba haciendo bromas y riéndose. No obstante, añadió que, cuando tenía que trabajar, se ponía serio y estricto. A continuación, podemos ver el fragmento de la entrevista en la que lo explica:

Fragmento 127:

Celia           ¿Y a ti, ¿cómo te ven?

Gerard:       Yo creo que, o sea, depende porque hay veces que cuando me tengo que poner serio me pongo muy serio y a lo mejor eso pues puede que a mostrar una personalidad que mis amigos no conocen de mí y es como que me pongo muy muy estricto porque yo con mis amigos siempre estoy haciendo bromas y riéndome y hay veces que si estamos así y tenemos que ponernos a trabajar me pongo más serio y pues a veces

Celia           ¿Te pueden ver como serio?

Gerard:       Sí

Asimismo, como vemos en la siguiente reflexión de Moussa sobre su grupo de trabajo en el proyecto del segundo trimestre *Vida i mort a l'antic Egipte*, “Gerard trabaja, pero siempre hacía bromas.” Sin embargo, esta actitud bromista la hemos encontrado principalmente en el proyecto del primer trimestre. Recordemos que en ese proyecto el alumnado podía escoger a su pareja de trabajo y Gerard escogió a su amigo del colegio Aitor. En esas grabaciones encontramos fragmentos de las bromas que hacían estos dos alumnos. Por ejemplo, en una de las sesiones Gerard junto con su amigo Aitor decidieron cambiar todas las vocales de las palabras y utilizar siempre la misma. En otra sesión, Gerard anunció que toda la clase iba a hablar con acento inglés hablando castellano: “administration de sitio [con acento inglés] voy a hablar como inglés, pero con acento o sea idioma acento inglés”. En el momento de personalizar su *site* del proyecto Gerard explicó a los demás: “pues yo creo que me voy a poner un oso panda, a todo el mundo le gustan los osos panda.” El resto de miembros del grupo se

rió de su ocurrencia y su compañero le dijo que él se iba a poner a Neymar. Gerard le contestó: “a Neymar por todo el lado [risas] ponte en plan la última cena de Jesucristo y ponle a él [Neymar<sup>28</sup>] con la cara de Judas [risas].”

Como hemos visto, en la primera entrevista personal Gerard se consideraba un estudiante “que se pone serio cuando tiene que trabajar”; sin embargo, en la segunda entrevista personal tras la finalización del proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte* con Gerard y compañero Miguel, Gerard confesó que era “un poco pasota, pero tampoco soy mal estudiante.” No obstante, su amigo Miguel comentó que “estoy de acuerdo, pero con lo de pasota no, a veces sí que se pasa con las bromas, pero pasota no”. En esa misma entrevista Gerard nos explicó que, desde principio de curso hasta ese momento, había cambiado porque “ya te das cuenta de cómo funciona todo y a veces pues, yo antes era en plan tengo que hacerlo todo no sé qué y ahora es en plan pues hay algunas cosas que me sale mejor no hacerlas o hacerlas diferentes.” Añadió, además, que “antes me preocupaba más porque era el principio del instituto y pensé que sería muy importante sacar buenas notas, que lo es, pero ahora ya no lo tengo tanto en cuenta”. Vemos, así, cómo Gerard ha pasado a ser un alumno menos preocupado de sus notas y su rendimiento académico. Esa misma descripción de sí mismo la volvió a expresar en la tercera entrevista al final de curso, en la que nos explicó que “soy más pasota de lo que me pensaba, hay cosas que no me importan tanto y no las tengo en cuenta, como los deberes”. En esa misma entrevista final Gerard corroboró nuestras impresiones sobre su cambio de actitud a lo largo del curso “primero iba normal, luego fui fatal porque estaba despistado y ahora ya estoy retomando el ritmo, pero no sé”. Al preguntarle por el porqué del cambio en el segundo trimestre se justificó diciendo “ya no les daba tanta importancia a las cosas y como que, pues no sé, como que me confíé demasiado.”

Ese cambio de actitud parecía venir también motivado por los grupos en los que le había tocado trabajar; como él mismo nos confesó en su segunda entrevista personal, se frustraba cuando los compañeros de grupo no participaban del trabajo grupal. Vemos aquí otro ejemplo de posibles conflictos dentro de los grupos: grupos en los que cada miembro tiene objetivos personales diferentes, algunos buscan

---

<sup>28</sup> Este fragmento hace referencia Neymar jugador de fútbol del FC Barcelona que decidió cambiar de equipo.

obtener notas altas y otros se conformaban con aprobar (Oakley et al., 2004).

Fragmento 128:

había gente que ya no es que hacía poco, es que no hacían nada y yo no puedo trabajar con alguien que no hace, es que más que nada porque si yo estoy haciéndole el trabajo, la nota a alguien, a mí eso no me gusta, yo quiero que todos nos esforcemos por alguien si no...es que no tiene sentido que trabajemos por grupos si alguien no va a hacer nada, si alguien no va a hacer nada que trabaje por el solo, pero no que fastidie a los demás.

Pasaremos ahora a conocer en mayor detalle las relaciones grupales que Gerard estableció en los diferentes proyectos, atendiendo a los tres factores esenciales en las relaciones grupales según la taxonomía de Bales (Morgan, 1975): su estatus dentro del grupo, su pertenencia al grupo y su contribución al trabajo.

Gerard se comportó como un alumno con estatus ascendente, es decir, se trata de un alumno que dirigía el trabajo de los grupos en los que participó y tomaba las decisiones finales. Como vemos en estos dos fragmentos extraídos del proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*, Gerard organizó el trabajo para avanzar en las actividades de forma no autoritaria; como comprobamos, casi siempre lo hacía mediante preguntas:

Fragmento 129:

Gerard: a ver te voy diciendo nombres de ciudades, ¿lo apuntas vale?  
Miguel: ¿el qué?  
Gerard: en el cuadro ese que he hecho arriba, ¿te voy diciendo ciudades para que las vayas apuntando?  
Miguel: vale

Fragmento 130:

Gerard: eh Ana, saca la carpeta vamos a hacer el documento ese que guardaste tú  
Ana: ¿el qué? Ah [no le hace caso y habla con otros alumnos]  
Gerard: Ana, ¿Ana? sácalo, por fa  
Ana: que no quiero  
Gerard: pero que tenemos que avanzar que vamos muy retrasados  
Mannu: venga Ana  
Ana: me habéis obligado a quitar a Max  
[pasa un rato y Ana sigue sin hacer caso]

- Gerard: Ana ¿puedes sacar tu carpeta por fa?  
[un rato después]
- Gerard: Ana si sacas la carpeta Rafa de Mora [ininteligible] piénsalo.  
Ana es una buena oferta, saca la carpeta por fa
- Ana: no
- Gerard: pues la saco yo, pero la tuya eh

Sin embargo, en la mayoría de los casos no consiguió que los demás trabajasen, tal y como le ocurrió en el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*. En ese caso Gerard se frustró y se convirtió en un alumno despreocupado y poco colaborador. No obstante, sus grandes habilidades sociales hicieron que participara en las conversaciones sobre cuestiones ajenas al trabajo del proyecto como, por ejemplo, las series de televisión, la música, el deporte o los pokémons.

En ese sentido, se trata de un alumno respetado en todos los grupos en los que ha trabajado; sus ideas son aceptadas y sus compañeros de equipo buscan su aprobación en las decisiones finales. No obstante, no siempre colaboró todo lo que podía en los grupos, ya que en ocasiones decidió no participar por no sentirse cómodo con los compañeros y compañeras de grupo. Por todo ello, podemos decir que, aunque solía actuar de coordinador y era aceptado, en algunas ocasiones no conseguía que todo el grupo trabajara y, en consecuencia, acababa él mismo desmotivado. Así, su contribución al trabajo grupal no fue regular; en algunos grupos fue cooperador y contribuyó en gran medida al trabajo, especialmente a principio de curso, pero en otros grupos fue un alumno reacio al trabajo. Si bien no entorpeció el trabajo de los demás, lo rehuyó y no colaboró al no considerarlo útil. Un ejemplo lo encontramos en el proyecto *Tim Burton: words and images*, en el que sólo aportó ideas para el dibujo ilustrativo y el poema final.

#### **4.6. Caso 4: Baasima**

En este apartado estudiaremos el caso de Baasima y su trayectoria en los proyectos analizados en esta investigación, que como veremos se trata de una trayectoria ascendente con una mayor participación e implicación en los proyectos grupales. Para ello, hemos organizado el apartado en dos, el primer subapartado está centrado en en los roles que ha ocupado Baasima en los proyectos y los cambios que experimentó a lo largo del curso y, el segundo, en las identidades

académicas que asume Baasima en las interacciones grupales de los diferentes proyectos.

Baasima es una chica muy responsable y alegre que hace honor a su nombre que, en árabe, una de las lenguas utilizadas en su hogar, significa “la sonriente”. Proviene de una familia numerosa de origen marroquí; sus padres son ambos de Marruecos. Aunque Baasima ha nacido en Cataluña, sigue muy arraigada a las tradiciones y el origen familiar. Como ejemplo, durante mi estancia en su instituto, intentó seguir el Ramadán, aunque, al no encontrarse bien de salud, su familia le dio permiso para no tener que cumplirlo en el horario escolar. A diferencia de otras alumnas de la clase, no lleva *hijab*. En el siguiente fragmento vemos cómo Baasima se identificó como marroquí hablando con sus compañeros de grupo. En esta escena intentaron pronunciar el primer apellido de Baasima, pero, como no lo consiguieron, ella propuso que pronunciaran su segundo apellido, el cual, como explicó, es muy común. Baasima utilizó la primera persona del plural y afirmó “todos nos llamamos Berraou”. Véase el fragmento:

Fragmento 131:

- Baasima: es muy común  
Olivia: sí, en mi barrio la mitad se llama así. Si le digo Berraou a mi madre  
Gerard: es como García  
Baasima: sí, es que todos nos llamamos Berraou  
Olivia: no, yo no, yo me llamo Yerro

Baasima habla catalán y castellano de manera fluida. En casa habla marroquí con su madre y su padre, en ocasiones también castellano con sus hermanos y hermanas. Baasima utiliza principalmente el castellano para dirigirse a sus compañeros y compañeras y, aunque ella no lo reconozca, en algunos momentos observamos que tiene dificultades para expresarse en este idioma. En este fragmento vemos un ejemplo de algunas confusiones de Baasima:

Fragmento 132:

- Baasima: pero no, pero a mí no me gusta porque es cada día escribir y a mí como tengo la mente muy corta no me acuerdo mucho, tampoco me acuerdo de lo que cené ayer  
Celia: memoria corta, no la mente, la memoria

Baasima: la memoria corta, no me acuerdo ni de lo que he comido ayer, entonces eh me sale muy mal escribir en el portafoli y hay veces que me lo invento.

Es una alumna con personalidad que parece tener bastante confianza en sí misma. Como vemos en el siguiente fragmento, Baasima piensa que los demás la consideran “una loca”, pero a ella no parece importarle demasiado:

Fragmento 133:

Celia: Vale, ¿y cómo creéis que os ve el resto de la clase?

Baasima: A mí me ven como una loca directamente

Celia: A ver a ti una loca ¿por qué?

Baasima: Pues no sé por las miradas que me ponen o a veces sin que se den cuenta pues gente me viene diciendo que esa persona ha dicho eso o está hablando con una persona y yo lo escucho directamente y es como dice es que la Baasima está muy loca no sé cómo le pasa se le va, pero en verdad a mí me da igual porque soy yo [sonríe orgullosa]

Es una alumna muy sociable que se distrae con facilidad en los grupos como veremos en el siguiente apartado. Asimismo, es una alumna muy responsable con un rendimiento académico medio que cuenta con un entorno familiar que se preocupa por su educación. En este sentido, en el siguiente fragmento encontramos una secuencia entre Baasima y Olivia, su compañera de grupo, quien intenta que Baasima le preste atención:

Fragmento 134:

Olivia: mira, mira Baasima

Baasima: que yo estoy aquí para estudiar, no para..., mis padres se enfadan si no estudio y mal llevo matemáticas

#### a) Baasima y los roles

Desde el primer día que entramos en el aula, nos encontramos con una alumna, Baasima, que destacó por encima de los otros sesenta compañeros y compañeras por su capacidad de realizar diversas tareas de manera simultánea. Es decir, esta alumna estaba pendiente de las explicaciones generales de la clase, contestando a las preguntas de la profesora, a la vez que bromeaba con sus compañeros y compañeras de grupo y se mostraba dispuesta a trabajar en el proyecto. En la

primera entrevista la propia alumna nos confirmó nuestras sospechas iniciales:

Fragmento 135:

Baasima: En verdad este trabajo me gusta porque es sobre mí, aunque hay gente que opina que estoy muy loca, porque yo si te digo la verdad si me ves por la calle en cualquier momento estoy saltando riéndome

Celia: con mucha energía

Baasima: y hay gente que cree que estoy muy loca. A la hora de trabajar me pongo a reír y eso y la gente cree que no estoy trabajando

Celia: ¿y estás trabajando o no?

Baasima: sí, trabajando mientras me río

En ese sentido, esta alumna muestra una actitud similar a la que vimos en Moussa en la primera sesión del proyecto *This is me!* (ver caso 1). Sin embargo, la gran diferencia con este alumno es que, tanto ese comportamiento como su participación en el grupo, fue en aumento a lo largo de los proyectos que observamos para el propósito de esta investigación.

A pesar de que, como hemos visto en el apartado 4.1. *Características de los proyectos implementados*, en el proyecto *This is me!* el alumnado no trabajó con roles asignados, Baasima es un caso particular, ya que ocupó varios cargos en el mismo proyecto: secretaria, coordinadora y encargada de material. Ese cambio de roles no se debió a la dejadez del resto de compañeros o a la falta de trabajo grupal, sino a la propia idiosincrasia de esta alumna.

El hecho de que no hubiera roles asignados dio lugar a confusión en cuanto a las funciones que debía tener cada alumno, así Baasima nos relató que ella había desempeñado el rol de secretaria de grupo. No obstante, en la descripción de sus funciones se refirió a las del coordinador. Veamos el fragmento:

Fragmento 136:

Celia: vale ¿y cuál sería tú rol?

Baasima: mi rol sería

Olivia: secretaria

Baasima: secretaria y decirles a todos que se metan directamente al documento de grupo

[Olivia se ríe]

- Baasima: o sea yo, hago a veces la parte de decir meteros aquí, pero él es el de habéis acabado esto, venga vamos a hacerlo no sé qué, es el que más organiza todo
- Celia: vale, pero tú también organizas
- Baasima: sí, organizamos los dos
- Olivia: lo tienen como compartido

Este fragmento que acabamos de leer es importante porque nos muestra que Baasima ocupó el cargo coordinadora del grupo junto con Gerard (caso 3). En ese sentido, uno de los chicos corroboró que la actuación de Baasima había sido la de coordinadora al explicarnos cómo le había ayudado a lo largo del proyecto. En el siguiente fragmento vemos cómo las formas en las que le ayudó se corresponden con las del coordinador:

Fragmento 137:

- Celia: ¿y os han ayudado a vosotros?
- Aitor: sí, la Baasima a mí me ha dicho por dónde estamos, qué me toca hacer hoy y esas cosas, también me lo ha dicho muchas veces

Sin embargo, tanto las chicas como los chicos del grupo notaron diferencias entre el rol de Gerard y Baasima como coordinadores al considerar que las funciones de ambos no fueron del todo las mismas. En esta secuencia vemos cómo los chicos posicionaron a Baasima como coordinadora, reconociendo su esfuerzo como organizadora de las tareas, pero equiparando el rol de coordinador con el de portavoz:

Fragmento 138:

- Celia: vale ¿y cuál diríais que es la función de Baasima?
- Gerard: ¿de Baasima?
- Aitor: yo creo que de portavoz
- Gerard: sí, porque ella
- Aitor: sería en vez de coordinador portavoz
- Gerard: sí, porque ella también nos planifica mucho sobre lo que tenemos que hacer
- Aitor: sí, sí
- Celia: o sea ¿y el coordinador y el portavoz lo ponéis al mismo nivel? ¿Sería lo mismo?
- Aitor: sí
- Celia: vale, entonces Baasima compartiría el rol contigo [Gerard]
- Gerard: sí, más o menos

Quizás uno de los motivos de no ser considerada como coordinadora como tal es que Baasima en este proyecto trabajó en las actividades con menos nivel (las naranjas). Recordemos que en el primer proyecto las actividades estaban divididas en dos niveles según colores: las de mayor dificultad en azul y las de menor dificultad en naranja. El hecho de realizar las actividades de nivel más o menos avanzado fue asociado por el alumnado a una cuestión de inteligencia y no de trabajo o dedicación. Tal y como nos comentó la propia alumna en su primera entrevista:

Fragmento 139:

El Aitor y el Gerard son los azules porque saben más y yo y la Olivia somos los naranjas entonces, aunque no se note parecemos que nosotras somos más listas que ellos [risas], pero no [risas], es al revés.

Por otro lado, en los datos obtenidos en las grabaciones de aula nos topamos con Baasima como encargada de material del grupo. Recordemos que el proyecto *This is me!* cuenta con un trasfondo creativo en el que el alumnado presentó como producto final una caja de recuerdos decorada por ellos mismos en el horario lectivo del proyecto. Baasima se mostró contenta con el enfoque artístico de este proyecto, tal y como nos comentó en más de una ocasión. Veamos un ejemplo:

Fragmento 140:

Celia: ¿por qué te gusta el This is me?

Baasima: porque es un proyecto creativo, o sea tipo dibujar, porque estoy con personas que o sea no piensan que sea una loca

El hecho de que se tratara de una actividad que no requería conocimientos previos o nivel de inglés permitió que afloraran las habilidades de los demás, como el caso de esta alumna en la que vimos un cambio de posicionamiento. Baasima se sintió segura de sus capacidades artísticas y ayudó a sus compañeros de grupo con sus cajas. En este fragmento ella misma nos lo relató:

Fragmento 141:

Baasima: sí o por ejemplo tuvimos que decorar la caja y me pidieron opiniones

Olivia: ah igual que a mí

Baasima: les di opiniones puedes envolver esto o hacer esto. Yo ayudé al Gerard a envolver la caja, pero...

Olivia: [risas]  
Baasima: me salió mal, la quité, le dije perdón porque sin querer le estropecé un poco la caja  
Olivia: con la cola  
Baasima: se la arreglé

Esta alumna, por propia iniciativa, se posicionó también como la encargada de material del grupo. Trajo material de su casa y se aseguró que los miembros de su grupo contaran con material que el profesorado había puesto a disposición del alumnado para decorar sus cajas de recuerdos. Veamos un ejemplo en esta interacción:

Fragmento 142:

Baasima: vale, he traído pintura por si os apetece pintar la caja  
Aitor: ala, qué bien. ¿De dónde es?  
Baasima: de ahí, hay mucho tipo de material

En el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*, a diferencia de los otros dos proyectos estudiados los grupos contaban con un documento de compromisos en el que, como hemos explicado en el apartado 4.2. *La experiencia del alumnado con los proyectos*, tenían que negociar conjuntamente los roles y sus funciones. Sin embargo, como vimos en las valoraciones del alumnado sobre los roles, no utilizaron el documento. En el siguiente fragmento Baasima e Jalila admitieron no haberlo usado:

Fragmento 143:

Celia: ¿y en el proyecto había roles? ¿Teníais un documento de compromiso que firmar no?  
Jalila: no, no había, ¿había?  
Baasima: no había, no hicimos nosotros, sí había no hicimos  
Jalila: no me acuerdo  
Baasima: pero el rol nosotros ya teníamos como los roles más preparados como si no había, pero nosotros los teníamos ya

En la última intervención de ese fragmento, Baasima nos comentó que, aunque no se distribuyeran los roles, realmente ya los tenían. Es decir, en su opinión, la propia personalidad de cada persona hace que adquiriera, se le atribuya o se auto asigne uno u otro rol.

En el segundo proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*, Baasima, en el grupo en el que trabajó con cuatro miembros más, desempeñó un rol más estable que en el proyecto anterior. Actuó como moderadora del

grupo solucionando los conflictos y como ayudante de la coordinadora, Jalila (ver caso 5), organizando las tareas del grupo. Como veremos en el siguiente apartado este grupo de trabajo no funcionó demasiado bien y se produjeron conflictos internos entre los chicos y las chicas. Veamos ahora el siguiente fragmento de la entrevista personal en la que las dos alumnas nos lo explicaron:

Fragmento 144:

- Baasima: o sea nosotras íbamos organizando, ella más, yo sólo intentaba que ella volviese a su sitio, bueno todos, yo soy la que siempre
- Jalila: moderadora, en plan
- Baasima: siéntate
- Celia: ¿la moderadora qué es lo que hace?
- Jalila: la que pone orden, dice siéntate, cállate
- Baasima: la que pone orden y ayuda a la Jalila porque a veces la Jalila estaba tan ocupada que yo le decía tú Iván lija esto que está mal e intenta que quede todo recto porque la
- Jalila: ¿moderadora?
- Baasima: sí, moderadora y también con la Jalila diciendo ¿os vais a meter en el trabajo o qué vais a hacer? ¡Yo siempre les echaba la bronca, os vais a meter o no, queréis que se lo diga a la profe o no, yo he tenido muchos problemas con el Iván que me ha vuelto a tocar! no sé por qué! Siempre me toca con él. Jalila se lo llevaba todo [la responsabilidad], más que yo

Amir, compañero de grupo de Baasima en este proyecto, consideró que Baasima trabajaba igual que Jalila, pero no todos los días con la misma intensidad: “Jalila siempre está trabajando, estamos bromeando a veces. La Baasima casi lo mismo, pero ella había algunos días que no trabajaba”. La propia Baasima confesó que a veces se distraía, en especial cuando las actividades que le tocaba completar eran individuales. Veamos aquí su reflexión:

Fragmento 145:

o sea, las chicas no es que seamos las que mandamos, pero los niños como tienen ahora el ordenador pues...si fuese un libro pues se pondrían más a trabajar, pero ahora como tienen el ordenador se ponen a escondidas de las profes y se ponen a jugar. Yo si te digo la verdad lo hago, pero no tantas veces como ellos hacen, cuando veo que esa cosa me va a costar o que la otra persona necesita ayuda o cualquier cosa pues me centro más, pero cuando algo es individual y yo ya lo sé y para qué pues como que empiezo a jugar.

Finalmente, en el tercer proyecto nos encontramos con una Baasima muy participativa que vuelve a mostrarnos su cara más polifacética. Recordemos, por un lado, que la composición de los agrupamientos fue sólo de tres miembros. En el caso de Baasima compartió tareas con Maite, una alumna muy responsable y artística, y Jael, un alumno muy tranquilo y abierto a las ideas de los demás. Por otro lado, las actividades propuestas para completar el proyecto *Tim Burton: words and images* contaron con un cariz artístico. El alumnado tuvo que redactar un poema e ilustrarlo utilizando la técnica de la tinta china. Quizás fue por estas razones que no podemos ubicar a Baasima en un único rol, sino en diversos posicionamientos cambiantes, ya que actuó como secretaria al apuntar las ideas del grupo, portavoz al preguntar las dudas a los profesores y leer los poemas y, finalmente, encargada de material al asegurarse que su grupo siempre tuviera materiales necesarios. Los tres integrantes del grupo nos comentaron que este grupo “funcionó muy bien”, trabajaron los tres a la vez y se divirtieron mucho.

Esa misma sensación de cambio constante la encontramos al analizar las preferencias de rol de Baasima. En la primera entrevista escogió el rol de secretaria como su rol preferido porque, según nos comentó, “a mí me gusta apuntarlo todo”, pero acabó actuando también como coordinadora y encargada de material. En el segundo proyecto, tras la mala experiencia en el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*, escogió el rol de coordinadora como su preferido “porque soy de esas típicas personas que manda siempre, que dice haz esto haz esto, claro, soy como una de esas personas que, si no pone orden en el grupo o donde sea, pues no soy yo.” De todos modos, esa idea de “poner orden” sí que la llevó a cabo al actuar como moderadora del grupo. En la entrevista final afirmó que le gustaría ser la portavoz porque “no es nada, es salir y hablar delante de la clase”. No obstante, su último comentario acerca de los roles definió a la perfección su trayectoria respecto a los roles que hemos explicado: “en realidad yo quisiera hacer un poco de todo”. Y, un poco de todo, es lo que hemos visto que ha hecho Baasima en los tres proyectos estudiados en esta investigación.

Una cuestión que no podemos pasar por alto es que en los proyectos en los que ha actuado como secretaria siempre ha sido la mano derecha de la coordinadora y se ha posicionado como organizadora del grupo. Así, aunque no parece tener la suficiente fortaleza o aceptación

en el papel de coordinadora en solitario, sí que actúa como tal cuando cuenta con un alumno o alumna acompañante que actúa como líder.

En resumen, podemos decir que su trayectoria en relación a los roles se ha mantenido estable en tanto que ha cambiado de roles a menudo, pero inestable en tanto que no ha ejercido el mismo cargo desde el principio hasta el final.

## b) Baasima en los proyectos

En esta apartado analizaremos como Baasima una alumna que presenta una trayectoria académica ascendente en positivo ha ido aumentando su participación e implicación a lo largo del curso. Al inicio de curso, en su entrevista personal, Baasima se definía como una alumna que trabajaba y estudiaba sólo en las asignaturas que más le costaban:

Fragmento 146:

Celia: ¿cómo sois cómo estudiantes?

Baasima: yo estudio cuando quiero [risas]. Cuando sé que voy a suspender, estudio cuando sé que voy a aprobar porque es fácil, pues no estudio

Celia ¿Y eso por qué?

Baasima: Porque ya me lo sé, por depende de los exámenes, si es inglés como me cuesta más pues estudio si es de castellano no estudio porque no me cuesta

Asimismo, afirmó que estudia cuando le interesa el contenido “yo, cuando estoy decidida a estudiar hago todo, estudio todo lo que me piden, pero ya cuando me cuentan cosas que me aburren pues lo dejo.” Sin embargo, en la última entrevista personal consideró que había mejorado, que trabajaba más y era más responsable. En este caso, al contrario de lo que ocurre en el caso de Gerard, podríamos pensar que, si Baasima sólo trabaja en las cosas que le gustan, los proyectos implementados parecen haber despertado su motivación y curiosidad por completarlos (Thomas, 2010, Condliffe, 2017). Veamos la siguiente secuencia:

Fragmento 147:

Baasima: bueno yo desde principio de curso he cambiado más porque ahora estudio más de lo que hacía antes sabes y me llevo todo el trabajo ¿sabes?

Celia: ¿y por qué?

Baasima: bueno tampoco es que me guste llevarme todo el trabajo para mi casa pero también es una parte de que, por ejemplo, hay una parte de que si hay que llevarse una presentación, si me lo llevo yo o sea tengo más posibilidades de estudiármelo más claro, pero tampoco, a ver, es por mi si me dicen si me dicen puedes llevártelo tú por favor que no puedo que estoy esta tarde ocupada vale me lo llevo pero me ha pasado en muchos grupos que me dicen llévate tú que yo no puedo que tengo toda la agenda llena de juegos y yo pues vale

A continuación, vamos a analizar las identidades y posicionamientos de Baasima en los tres grupos de trabajo estudiados, siguiendo la taxonomía de Bales (Morgan, 1975): el estatus o poder de la alumna dentro del grupo, su pertenencia al mismo considerando si fue aceptada o rechazada y su contribución al trabajo común (cooperadora o reacia). Baasima se comportó como una alumna con estatus ascendente dentro de los grupos, es decir, se trata de una alumna que dirigió a los grupos organizando las tareas y tomando decisiones.

Fragmento 148:

Aitor: ¿dónde le damos a cambiar plantilla?

Baasima: ya, he puesto this is it

Aitor: vale, pero cómo cambiamos esto

Baasima: en cambiar el nombre

Sin embargo, se trata de un estatus ascendente que podríamos llamar híbrido, ya que en ocasiones actúa con un estatus descendente, es decir, decide no trabajar y se deja llevar por la tónica del grupo. Y en otras ocasiones, como hemos mencionado en el apartado de *Baasima y los roles*, cuando cuenta con una compañera coordinadora actúa con un estatus ascendente y ayuda a los demás. En la siguiente intervención vemos, extraída de las grabaciones de grupo, como Baasima solicitó ayuda al coordinador del grupo, Gerard, para que pusiera orden porque ella no lo había conseguido a pesar de sus esfuerzos: “oye, eh Gerard dile al Aitor que después haga el suyo.”

En cuanto a la pertenencia de Baasima a los grupos, vemos que sus ideas no siempre fueron aceptadas y en ocasiones sus propuestas fueron incluso ignoradas. Un claro ejemplo lo vimos en el proyecto *This is me!* en el que, a pesar de que había buen ambiente de trabajo en su grupo y de que Baasima se mostraba solidaria con sus compañeros y compañeras de trabajo, en varias ocasiones algunos de ellos rechazaron su ayuda. Los dos fragmentos siguientes son muy ilustrativos:

Fragmento 149:

Baasima: oye, eh si tenéis algún problema, yo os ayudo si queréis  
Gerard: no, no te necesito

Fragmento 150:

Baasima: ¿lo habéis encontrado? ¿Gerard te ayudo?  
Gerard: no, no hace falta ya lo he encontrado  
Baasima: vale  
Gerard: el problema es que  
Baasima: aquí nos estamos ayudando todos con todos  
Olivia: mira Gerard este color  
Gerard: ah no, a mí me gusta más el fuerte  
Baasima: si queréis también podéis poner imagen  
Olivia: oh  
Gerard: color diper  
Aitor: yo estoy poniendo una foto de mi familia

En el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*, Baasima, igual que su compañera Jalila (caso 5) encontró resistencia a sus propuestas e, incluso, la oposición de dos de sus compañeros. En especial, Baasima tuvo muchos conflictos con uno de los chicos del grupo, Iván. Ella misma nos lo explicó en su segunda entrevista:

Fragmento 151:

Celia: ¿y habéis tenido algún conflicto en el grupo?  
Baasima: sí, bastantes  
Jalila: sí, muchos  
Celia: explicadme  
Jalila: con el Iván  
Baasima: con el Iván es con quién más nos hemos peleado con uno de los chicos del grupo, Iván.  
Jalila: nos pegaba en plan, nos pintaba  
Baasima: con todo, nos pellizcaba, con la regla, a veces me tiraba a mí del pelo, me cogía así, llegaba incluso a pegar. Yo y la Jalila

no somos de ese tipo que vamos a la profe y decimos profe me ha tocado. El Iván es así no lo podemos cambiar

En la misma entrevista Baasima nos explicó que para solucionar la falta de colaboración de sus compañeros y su poco interés en el trabajo común, decidió quitarles el derecho de edición en el documento compartido y avisar a las profesoras. Además, Baasima y Jalila nos explicaron que los chicos se quejaron de que ellas no les decían qué tenían que hacer. Veamos este fragmento con la explicación completa de Baasima:

Fragmento 152:

Sí, para que después cuando vayamos a la profe digan es que no nos han dado de trabajar, porque una vez me cabré con el Iván, el Amir y el Izán, porque no hacían nada. Ese día estuvieron jugando a un juego de huevos que tienes que matarlos o no sé qué, entonces me cabree con ellos y dijeron: no, no hacedlo vosotras como siempre hacéis. Y entonces les quité el dret d'edició del documento porque como toqueteaban, se ponían a escribir no sé qué tontería digo mira ya me he hartado vosotros jugad y ya veréis cuando la profe venga y les he quitado el dret d'edició y entonces dicen anda si nos lo quitas vamos a la profe y le decimos que nos has dejado. Y yo: si escribís ahí en grande lerdá y no sé qué ¿qué os pensáis que vamos a entregar el trabajo así?

Un ejemplo de esa resistencia a la que se enfrentó Baasima la encontramos en una sesión en la que los grupos trabajaron en la elaboración de un papiro. Para ello, realizaron un dibujo vinculado a la cultura egipcia y luego con gasas y café simularon un papiro. Las notas tomadas durante esta sesión son un ejemplo del comportamiento del grupo y de la resistencia que encontró Baasima para que sus propuestas fueran aceptadas. Veamos ahora el relato:

Fragmento 153:

Jalila y Baasima, siguen las instrucciones de la actividad propuestas mientras que Amir e Iván se han levantado y están en otros grupos. Izán mira como las chicas trabajan y finalmente decide también irse a otro grupo. Al rato, vuelven los chicos y les preguntan qué hacen. Jalila respondió: dibujar. Amir dijo: yo también quiero. Baasima le contestó: vale, hazlo. Cada uno pega una línea de las gasas. Las chicas enseñaron a Amir cómo hacerlo. Iván da un golpe fuerte en la mesa haciendo bromas, pero Baasima le dice: para tío. Iván para. Amir se mete con Jalila. Nada [alumna de otro grupo] llega en ese momento y le pide ayuda a Jalila sobre dónde encontrar las

instrucciones. Jalila va a su mesa y se lo indica. Entonces el grupo inicia una discusión sobre quién pone el café en las gasas. Al final deciden que cada uno haga una línea. Izán decide no participar. Baasima propone que para ir avanzando que alguien vaya haciendo el dibujo sobre la imagen que colocaran en el papiro, pero Izán le dice que el papel está guardado y que no quiere sacarlo. Baasima le dice ponte aquí y lo vamos haciendo. Izán le responde que no, que tienen que hacerlo en grupo. Amir secunda a Izán y dice: ¡ya! Baasima pone cara de enfado y dice que entonces van a tardar años en hacerlo. Iván seca las gasas con papel. Izán sigue sólo contemplando la escena sin involucrarse. Iván se cansa y se va a otros grupos. Amir le dice en plan socarrón: para que te vas si no has hecho nada. Izán cómplice se ríe.

Con el cambio de grupo en el proyecto siguiente, la posición de Baasima también cambió. En este nuevo grupo, como hemos mencionado, trabajó con Maite y Gael, los tres tuvieron una buena sintonía y aceptaron las ideas de los demás sin conflictos.

El tercer elemento de la taxonomía de Bales es la contribución al trabajo grupal. En este sentido, Baasima se mostró como una alumna cooperadora en la mayoría de las ocasiones. En el primer grupo observado, se distrajo más que en los otros dos siguientes observados. En ese caso, trabajó especialmente en las actividades individuales, pero no tanto en las grupales, a pesar de que siempre ayudó a sus compañeros y compañeras, como podemos observar en esta reflexión suya:

Fragmento 154:

yo sí, por ejemplo, yo ayudo a si hay actividades porque yo voy más adelantada y si hay actividades les enseño lo que tendrían que hacer o si no saben lo que hay que hacer pues les digo mira tenéis que meteros aquí, aquí o aquí

En el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*, como hemos visto en los ejemplos anteriores, contribuyó activamente al trabajo grupal ayudando a la coordinadora del grupo, a pesar del poco trabajo de los demás. En el tercer proyecto, *Tim Burton: words and images*, vimos como su implicación fue en aumento.

En resumen, la trayectoria académica de Baasima ha ido mejorando en cuanto a su implicación y trabajo en los diferentes grupos y podemos concluir que ha desarrollado una trayectoria de crecimiento positivo a lo largo del curso.

## 4.7. Caso 5: Jalila

Jalila es una alumna responsable que se preocupa por acabar el trabajo a la vez que ayuda a los demás con las tareas. Sus compañeros y compañeras la ven como una persona alegre y sincera tal y como la define su compañera de trabajo en la entrevista personal tras el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*: “es una persona como muy alegre, pero lo que me hace reír son sus expresiones de la cara. Si te intenta mentir se le nota en la cara.”. En esa misma entrevista Jalila nos explicó su procedencia mixta alegando que su expresividad se debe a “sus orígenes”. El padre de Jalila es de África subsahariana y en su opinión “allí hablan súper fuerte” y con mucha expresividad. En casa habla catalán con su madre, que es catalana, de ahí que su lengua materna sea el catalán, aunque se expresa en castellano también con nivel bilingüe. Jalila suele hablar en catalán en clase. Un ejemplo lo podemos ver en la primera toma de contacto a principio de curso, en la que al inicio de su primera entrevista personal le preguntamos si preferían que fuera en catalán o castellano, Jalila se decantó por el catalán.

Fragmento 155:

Celia: Val, començem, català o castellà, ¿què preferiu?

Jalila: Català<sup>29</sup>

Según nos comentó, con su padre habla “un poquito de inglés, catalán y castellano, pero mayoritariamente castellano”. Añadió también que sabe un poco del idioma nativo del padre, aunque reconoció que su nivel de comprensión es más elevado que el de expresión. Entre su madre y su padre utilizan el inglés como lengua vehicular, por lo que Jalila ha estado también expuesta a esta lengua desde su infancia. Es una chica muy madura para su edad a la que le apasiona la música, en su tiempo libre baila en un grupo de música pop, toca el saxofón, el clarinete y canta.

En el plano académico Jalila es una alumna que saca muy buenas notas; ella misma reconoce que “a mí no es que me guste mucho estudiar, pero se me da bien. En plan que no he suspendido nunca”. Suele ser la líder del grupo y organiza las tareas. Se trata de una chica a la que los demás posicionan como buena compañera y como

---

<sup>29</sup> Celia: Vale, comenzamos. Catalán o castellano, ¿qué preferís?

Jalila: Catalán

trabajadora. Es respetada y querida por sus compañeros y compañeras. En esta secuencia de reflexión entre Jalila y su compañera Baasima, recogida tras el segundo proyecto, observamos cómo Jalila se posiciona y es posicionada como una alumna fiel:

Fragmento 156:

Jalila: yo bueno, Jalila: es que a mí me da mucha pena porque no trabajan, a ver con el grupo que estoy ahora me da igual que les pongan un cero, pero con gente que aún puede caerme bien, aunque no hagan nada vale digo puede que hagan algo, pero en realidad no hacen nada, entonces cuando la profe me pregunta entonces le digo sí ha hecho algo, pero en realidad no ha hecho nada

Baasima: claro la Jalila tiene miedo por otras personas, o sea la Jalila es como más empática, es como que no han hecho nada, pero ella dice que sí para que la otra persona no se sienta mal

Celia: ¿los protege?

Jalila: sí, porque a mí no me gustaría que me pusieran un cero entonces como a ellos tampoco les gusta pues un uno al menos.

### a) Jalila y los roles

Tal y como hicimos en los otros estudios de caso, en este apartado vamos a explicar los roles que adquirió Jalila dentro de los diferentes grupos y el posicionamiento que ocupó en las interacciones grupales.

Desde el inicio de curso, Jalila se posicionó como la coordinadora dentro de los grupos de trabajo en los que participó. Como ya explicamos en el apartado 4.1. *Características de los proyectos implementados*, aunque la profesora no impuso los roles cooperativos, el alumnado se posicionó y ocupó cargos espontáneamente en las interacciones con los demás. Tal y como esta misma alumna nos comentó en la segunda entrevista personal en relación a los cargos o roles, “tú por tu personalidad tienes como un papel ya, pero los *càrrecs* nadie les hace caso.”

Según la información recogida en las grabaciones de aula durante el proyecto *This is me!*, Jalila fue la coordinadora indiscutible del proyecto, se encargó de organizar las tareas de los demás y estuvo pendiente del trabajo que realizaban. Veamos ahora algunos fragmentos en los que se ejemplifica este comportamiento, en los cuales también podemos

observar cómo los grupos responden positivamente a sus aportaciones.

Fragmento 157:

- Amir: ¿Dónde hay que entrar? ¿Hacemos primero las tareas de grupo?
- Maite: Eh no, yo tengo que hacer primero una cosa
- Jalila: hacemos primero lo individual y cuando venga una tarea en grupo...a ver, hacemos primero lo de me, myself and I y en el mismo momento cuando venga una tarea en grupo la hacemos juntos.
- Amir: ¿es este no? ¿lo de myself este?
- Jalila: Sí
- Jalila: Bueno anem fent això de mentres no?<sup>30</sup>
- Maite: Sí
- Amir: ¿Estáis en el documento de grupo?
- Jalila: Ya está creado eh
- Amir: Ya, pero ¿estáis dentro? Es que hay que hacer una actividad
- Jalila: A ver, pero tenemos que hacer lo de topics eh
- Amir: Es que es eso, ah sí lo de la ficha esa
- Jalila: Myself and I
- Maite: Val, però es que estic intentant canviar una cosa <sup>31</sup>

Fragmento 158:

- Jalila: una cosa heu acabat la de what am I like, la primera subpàgina hi ha una activitat que s'ha de fer en grup. Llavors fem les activitats de grup...vosaltres per on aneu?<sup>32</sup>
- Amir: yo voy por lo de, ya he acabado lo de la línea del tiempo
- Jalila: vale, pues ahora vamos todos al apartado dos y vais a la subpágina uno y hacemos la actividad de grupo en el documento de grupo
- Maite: no sé es que he tingut un problema i no la trobo
- Jalila: i que vas a fer? La tornes a fer?
- Maite: no sé
- Jalila: bueno, pues ara fem l'activitat en grup, ja ho faras després, segur que ho has guardat<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Jalila: Bueno vamos haciendo esto mientras ¿no?

<sup>31</sup> Maite: Vale, pero es que estoy intentando cambiar una cosa

<sup>32</sup> Jalila: una cosa habéis acabado la de what am I like, la primera subpágina, hay una actividad que se tiene que hacer en grupo. Entonces hacemos la actividad de grupo...¿vosotros por dónde váis?

<sup>33</sup> Maite: no sé es que he tenido un problema y no la encuentro

Jalila: ¿y qué vas a hacer? ¿la vuelves a hacer?

Maite: no sé

Además, también observamos cómo fue Jalila la que explicó las instrucciones de los ejercicios a los demás. Se aseguraba también que todos los miembros del grupo trabajasen, en especial, el alumnado con tendencia a distraerse como era el caso de Moussa, alumno que hemos analizado anteriormente en el Caso 1. Incluso, como vimos en el último fragmento (fragmento 110), actuaba como suelen hacerlo las profesoras al propiciar que fuera el propio alumnado quien descubriera qué había que hacer en las actividades. Los siguientes tres fragmentos son ejemplos de lo que acabamos de explicar:

Fragmento 159:

- Jalila: vale, lo que tenemos que hacer eh una cosa tenemos que hacer cada uno por su cuenta un no sé qué de la apariencia y después corregir al menos dos redacciones. Venga haced lo que os dice y luego hacemos la actividad en grupo
- Amir: es verdad la tasca de grup

Fragmento 160:

- Jalila: eh tu documento individual, has escrito algo en tu documento individual?
- Moussa: sí, claro
- Jalila: vale [mira en el ordenador de Moussa] has hecho lo de la autobiography card vale, bájalo bájalo. ¿Quieres trabajar ahora o te vas a poner a jugar?
- Moussa: trabajar
- Jalila: vale, trabajas

Fragmento 161:

- Jalila: va, ¿sabéis lo que tenéis que hacer? a ver explícame lo que tienes que hacer
- Moussa: yo estoy jugando
- Amir: espera que me leo el enunciado, tenemos que hacer una descripción de nosotros mismos de al menos cuatro líneas
- Jalila: vale, pero físico

Por otro lado, como buena coordinadora, animaba a los demás a trabajar y resolvía las dudas del grupo en cuanto a la comprensión en lengua inglesa. Como comentamos al principio, su nivel de inglés es algo mayor que el de algunos compañeros y compañeras, y esta es una de las razones por la que acudían a ella y la respetaban como

---

Jalila: bueno, pues ahora hacemos la actividad de grupo, ya lo harás después, seguro que lo has guardado.

coordinadora de grupo. Recordemos que estos tres proyectos tenían componentes de aprendizaje y práctica de la lengua inglesa. A continuación, encontramos varios fragmentos que ejemplifican lo que acabamos de comentar:

Fragmento 162:

Maite: joy que vol dir?  
Jalila: felix o algo así <sup>34</sup>

Fragmento 163:

Amir: pero en inglés era because no o era but?  
Jalila: sí, no, because es porque

Fragmento 164:

Amir: bajito ¿cómo era?  
Jalila: short  
Amir: ¿bajito?  
Jalila: sí, que sale aquí. Espera sí, ahora no sale short short  
Amir: ¿cómo shorts, pero sin ese?  
Jalila: espera, espera sí

En algunas ocasiones no ofrecía la respuesta directamente, sino que guió a su compañera para que fuera ella misma la que obtuviese la respuesta y, una vez la encontraba, la reforzaba positivamente con palabras de ánimo. Véase aquí un ejemplo de este comportamiento.

Fragmento 165:

Maite: què has posat?<sup>35</sup>  
Jalila: the day I was born  
Maite: què vol dir això?<sup>36</sup>  
Jalila: Maite, pensa que vol dir <sup>37</sup>the day I was born que lo sabes  
Maite: no, no lo sé  
Jalila: sí lo sabes  
Maite: el dia que vas neixer?<sup>38</sup>  
Jalila: molt bé  
Maite: es que no ho sabia  
Jalila: sí ho sabies

---

<sup>34</sup> Maite: joy ¿qué quiere decir?

Jalila: feliz o algo así

<sup>35</sup> Maite: ¿qué has puesto?

<sup>36</sup> Maite: ¿qué quiere decir eso?

<sup>37</sup> Jalila: Maite, piensa que quiere decir

<sup>38</sup> Maite: ¿el día que naciste?

Maite: no ho sabia perquè després [xxx] vale venga ho intento fer  
Jalila: no és tan terrible, buscar fotos a internet <sup>39</sup>

No obstante, a pesar de ser una coordinadora respetada y querida en los grupos, a veces le costaba trabajar en equipo y no sabía delegar. En las grabaciones de aula, observamos cómo en algunas ocasiones se impacientaba, se adelantaba y quería hacer ella todo el trabajo sin dejar tiempo para que los demás lo hicieran a su ritmo. Aquí encontramos un ejemplo de conflicto que se da en los grupos de trabajo: alumnado dominante que intenta que el resto de miembros del grupo hagan el trabajo como ellos quieren (Oakley et al., 2004) Incluso en una ocasión insistió y dictó lo que ella quería que pusieran. Veamos a continuación varios ejemplos de ello en las siguientes interacciones grupales del proyecto *This is me!*:

Fragmento 166:

Maite: Jalila que jo ho estic fent  
Jalila: vale, ja ho faig jo  
Maite: no, Jalila, fes tu l'altre cosa, ja ho faig jo!  
Jalila: vale, pues posa això <sup>40</sup>

Fragmento 167:

Jalila: Amir ¿has escogido?  
Amir: sí, el azul  
Jalila: ¿y qué te pone? léelo. Espera te lo busco

Fragmento 168:

Amir: me queda media línea  
Jalila: vale, pues tienes que llenar línea pon I am very intelligent, no pon I am pon que así ocupa más espacio. Te lo escribo yo. ¿Te lo escribo? I am sí sí el am mejor and I am very intelligent and fun. ¡No! Que es físicamente tonto.

En el segundo proyecto, *Vida i mort a l'antic Egipte*, Jalila volvió a ocupar el cargo de coordinadora, aunque en su entrevista personal tras

---

<sup>39</sup> Jalila: muy bien

Maite: es que no lo sabía

Jalila: sí lo sabías

Maite: no lo sabía porque después [xxx] vale, venga lo intento hacer

<sup>40</sup> Maite:Jalila, que yo lo estoy haciendo

Jalila: vale, ya lo hago yo

Maite: no, Jalila, tú haz otra cosa ¡qué ya lo hago yo!

Jalila: vale, pues pon esto

la finalización del proyecto se posicionó como secretaria. Sin embargo, la compañera con la que realizó la entrevista la posicionó como líder del grupo porque “sí, era más la líder que [la secretaria] porque ella decía venga entrar en esto, venga vamos a hacer esto”. Finalmente, Jalila reconoció su papel y nos explicó las causas de este comportamiento: “es que, si no, no se enteran de nada. Me dicen ¿qué hago? Y yo en plan, la profesora lo acaba de explicar, lo tienes en la planificación ¿Qué hago? ¿Dime qué hago? Y yo mmmm”. En esa misma entrevista, Jalila reconoció que este rol asumido le supuso mucha carga y “es que intentaba hacerlo todo, pero no tengo ocho brazos”. A diferencia de lo que ocurría en el proyecto anterior, en el segundo proyecto Jalila encontró mayor resistencia por parte de un alumno en concreto, como veremos en el siguiente apartado. Finalmente, en el tercer proyecto volvimos a encontrarnos con una Jalila coordinadora que participaba activamente y organizaba al grupo, pero que acabó frustrada con alguno de sus compañeros porque no trabajaban en el grupo y porque no hacían caso de sus aportaciones para completar el producto final. Esto será, también, detallado en mayor profundidad en el próximo apartado.

En la entrevista personal final tras el proyecto *Tim Burton: words and images* entrevistamos a Jalila junto con otra compañera que también suele tener un papel de coordinadora en los grupos en los que trabajó. En este caso Jalila volvió a confesarnos que el papel que a ella le gustaba es el de secretaria porque “me encanta escribir tecla a tecla” pero que, “como los demás no hacen nada pues les tengo que...”: su compañera acabó la frase por ella diciendo “estar encima, entonces eres la líder Jalila”. Jalila se quejó de esa posición: “pero no me gusta hacerlo todo, me gustaría que todos aportaran. Luego se quejan de que hacemos nosotras todo y yo es en plan, pero no haces nada qué quieres que haga. ¿La pared lo va a hacer? Pues no.”

En esa misma línea, cuando le preguntamos por su rol preferido, Jalila escogió el de secretaria porque le gusta escribir y piensa que el coordinador tiene mucha responsabilidad al tener que mandar a todos los demás. Así nos lo explicó en la primera entrevista personal con ella a principio de curso:

Fragmento 169:

- Celia:       ¿y si estuvieran cuáles os gustaría tener?  
Jalila:       secretaria, porque me gusta mucho escribir  
Celia:       ¿y no quieres ser la líder?

Jalila: me gusta, pero prefiero que sea otra persona  
Celia: ¿por qué?  
Jalila: porque yo sé poner orden y me gusta poner orden, pero a veces me gusta desconectar y me gusta escribir, por ejemplo  
Celia: ¿es mucha responsabilidad?  
Jalila: sí

En la segunda entrevista añadió que también le gustaría ser moderadora si el resto de miembros del grupo le hiciera caso porque “me gusta en plan por favor tal y si hicieran caso yo sería moderadora siempre, por favor siéntate y se sienta.”

Por lo tanto, vemos que la trayectoria de Jalila en cuanto a los roles y posicionamiento se mantuvo estable, a pesar del cambio de grupo en cada uno de los diferentes proyectos: actuaba como coordinadora a pesar de que su rol favorito era el de secretaria. Según Jalila, este rol es menos estresante que el de coordinadora y le permite aislarse del grupo de vez en cuando. En la tarea de construcción del hipogeo del segundo proyecto cedió el rol de coordinación a otro compañero con más conocimiento. Tanto su conocimiento del inglés como sus habilidades sociales hacen de Jalila una buena líder que busca la participación de todos los miembros del equipo y que asume tareas extra para completar el proyecto. No obstante, debería aprender a delegar y a trabajar en equipo. Por otro lado, una cuestión preocupante es la sensación de Jalila de responsabilidad hacia el grupo: rehúsa ser coordinadora por esa misma “carga” y expresa una sensación de estrés para cumplir con las tareas del proyecto.

## b) Jalila en los proyectos

En este apartado veremos cómo la identidad académica de Jalila auto-percibida y percibida por los demás como positiva se mantuvo estable a lo largo del curso académico y en los diferentes grupos en los que participó.

Jalila es una chica responsable y buena compañera que, tal y como nos comentó en su última entrevista personal, prefería hacer más trabajo para asegurarse su cumplimiento; por lo tanto, “desde el principio yo hacía mucho trabajo porque yo siempre pienso porque si se lleva él eso la va a cagar y nos va a salir fatal el día de la presentación y entonces pues entiendo que se lo lleve gente que sea responsable pues

puede haber alguien que no lo haga o se lo deje en casa.” Dos alumnas que habían coincidido con ella en proyectos diferentes la definieron como “la Jalila trabaja”, “la Jalila es responsable” y una de ellas añadió “trabaja mucho, pero es que me llevo muy bien con ella y me siento muy cómoda.” Otro compañero, tras trabajar con ella en el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*, consideraba que “la Jalila que estaba todo el rato trabajando y nadie la ayudaba y dije voy a ayudarla”.

En esta misma línea, en la primera entrevista personal con Gerard (caso 3), nos explicó uno de los proyectos que le había gustado argumentando que le gustaba el grupo en el que estaba porque trabajaban todos, poniendo como ejemplo a Jalila: “era un buen grupo porque la Jalila, por ejemplo, trabaja mucho” (Wortham, 2006). En contraste, Jalila, en su primera entrevista, seleccionó ese mismo proyecto que Gerard como el proyecto que menos le había gustado por el grupo de trabajo. En su opinión, ella tenía “que hacerlo todo y me sentía muy estresada” porque dos miembros del grupo no trabajaban, entre los que se encontraban Moussa (caso 1) y Gerard (caso 3), quien, según ella, a veces trabajaba, pero “no tenía iniciativa y trabajaba cuando le decía qué hacer”. Por otro lado, también tuvo que ayudar a una alumna del aula de acogida a comprender las actividades del proyecto. Esta alumna se sentía que estaba siendo “explotada” por los otros compañeros que se aprovechaban de sus habilidades y trabajo (Oakley et al., 2004).

A principio de curso, Jalila consideraba que era una estudiante media “no soy súper inteligente, pero tampoco necesito mucha ayuda”. En esta primera reflexión vemos cómo mencionó la cuestión de la ayuda para definir a un estudiante. Esa elección de términos es curiosa e interesante porque, según nos encontramos de forma repetitiva en las grabaciones y observaciones, Jalila era considerada como una buena compañera que ayudaba a los demás. Como ilustra el siguiente ejemplo recogido en las notas de campo del proyecto *Tim Burton: words and images*, durante una explicación general de la profesora dos alumnas del grupo de Jalila no paraban de dibujar, no participaban de la clase y no completaban las actividades. Tras varios avisos, la profesora paró la explicación y les anunció que tenían dos opciones: que ella misma les rompiera los dibujos o que lo hiciera Jalila que era de su grupo. Jalila rápidamente y de forma contundente dijo que “no”. De forma espontánea otra alumna de clase la apoyó, comentando en voz alta: “Jalila no lo hará porque es muy buena persona”. Las dos alumnas

guardaron en seguida los dibujos. Así, vemos como Jalila es asociada públicamente como ejemplo de buena persona (Wortham, 2006).

Jalila es consciente de esta imagen de alumna trabajadora y responsable que el resto de alumnado y el profesorado tiene de ella, tal y como nos comentó tras la finalización del primer proyecto: “yo creo que lo han hecho [los profesores] bien, a mí me ponen en todos los grupos con el Moussa porque saben que yo voy tirando, saben que yo puedo ayudarlo”. Recordemos que Moussa, tal y como hemos explicado en el Caso 1, es un alumno que se distraía muy rápidamente y que trabajó poco.

Sin embargo, en el segundo trimestre, Jalila nos comentó enfadada que se sentía “cansada, en plan, me ponía súper nerviosa (...) por tener que decir haz esto haz esto ta ta ta me estresaba”. En este caso, se encontró con otro grupo con alumnado que no trabajaba y esperaba que ella les dijera qué hacer. En el siguiente fragmento nos relató la situación:

Fragmento 169:

es que mira lo que me pasaba, íbamos nosotras dos que habíamos hecho una tabla que la íbamos enganchar en silicona y el Iván había acabado de lijar lo que tenía que hacer y el Iván nos venía todo el tiempo detrás y nos decía pero qué hago qué hago y le decíamos vale espérate que estamos pegando esto y entonces nos decía vale si no me decís que haga algo luego no os quejéis de que no trabajo y yo me quedo en plan nosotras no somos las que tenemos que decir que hagas algo, tú tienes que cogerte las pilas y ver qué es lo que queda por hacer .

Así que Jalila explicó que esos compañeros “se deben pensar que somos unas mandonas y que no les dejamos hacer a ellos el trabajo.” No obstante, un poco más adelante comentó su frustración con esos mismos compañeros que no colaboraban en el trabajo grupal y que le suponían una responsabilidad añadida: “es que yo creo que ellos se tendrían que poner en nuestra piel, como si fuéramos nosotras diciéndole a unos niños que dejaran de hacer el tonto, yo creo que si se parasen a pensar el peso que se nos pone a nosotras encima a lo mejor entenderían un poquito, pero no lo han intentado si quiera.”

Atendiendo a los tres factores esenciales en las relaciones grupales según la taxonomía de Bales (Morgan, 1975) tal y como hemos hecho en los otros casos: la pertinencia al grupo, la contribución al trabajo y

su estatus dentro del grupo, vamos a analizar ahora las identidades co-construidas por Jalila dentro de los grupos. Jalila es una alumna con un estatus ascendente, es decir, se trata de una alumna que dirigió a los grupos, tomó decisiones y consiguió en la mayoría de los casos que el alumnado trabajase. Como podemos ver en este ejemplo extraído de las grabaciones de aula del proyecto *This is me!* Jalila insistió para que Moussa trabajara:

Fragmento 170:

- Jalila: ¿El Moussa lo está haciendo?  
Moussa: ¡Qué no! Que yo tengo que hacer lo individual  
Jalila: Que no, que tenemos que hacer lo de grupo  
Moussa: Que no quiero hacerlo [imitando a Jalila]  
Jalila: Pues tienes que hacerlo  
Moussa: Que me da igual  
Jalila: Tío, si el Moussa no hace nada no llegamos a ningún sitio

Además, Jalila es una alumna aceptada en todos los grupos a pesar de las dificultades encontradas con algunos compañeros y compañeras. En el primer proyecto sus ideas fueron tenidas en cuenta y los miembros de su grupo buscaron su aprobación sobre el trabajo. En el segundo proyecto, a pesar de que tuvo dificultades con dos alumnos porque uno de ellos no trabajaba y el otro boicoteó sus decisiones, volvió a coincidir con Amir quien sí participó activamente en este segundo proyecto. Además, contó con el apoyo de Baasima (Caso 4), para organizar el trabajo. Esa misma alumna nos comentó que se enfadó con los chicos de su grupo “me cabree con Iván, Amir e Ibaí porque no hacían nada, ese día estuvieron jugando a un juego de huevos que tienes que matarlos o no sé qué entonces me cabree con ellos y dijeron no, no hacedlo vosotras como siempre hacéis”. Este es otro ejemplo de conflicto dentro de los grupos: alumnado resistente que no está conforme con el trabajo en equipo que a menudo rechaza participar o intenta sabotear el trabajo grupal (Oakley et al., 2004). Vemos aquí dos fragmentos extraídos de las interacciones grupales grabadas en los que quedan patentes esas diferencias de participación en el trabajo grupal:

Fragmento 171:

- Jalila: joder tío, me están rayando la cabeza estos niños, no vamos a acabar nunca  
Iván: vamos cogemos un libro, hacemos que lo miramos y no hacemos nada  
Izán: estamos trabajando

Baasima: que hay que trabajar

Fragmento 172:

Mireia: vosotros tenéis que espabilaros eh (al grupo)

Baasima: ya

Jalila: venga, es que si no hacéis nada

Ibai: no hacen no hacen [imitando a Jalila]

Iván: yo me leo esto

Jalila: tío, una cosa haced algo, dejad ya los libros

Iván: vale, yo voy a leer ahora de verdad

Amir: Dios que palazo

Iván: esto por el grupo

Jalila: ¿queréis ayudarnos?

Cabe destacar que en este proyecto las dinámicas de trabajo cambiaron a la hora de construir el hipogeo porque el proyecto estaba dividido en trabajo en el aula ordinaria y trabajo en el taller de tecnología. En las grabaciones de aula constatamos cómo en las sesiones en las que estuvieron en el aula ordinaria Jalila es claramente la líder y coordinadora del grupo. Sin embargo, en las sesiones de taller, a pesar de que al principio ella organizó el trabajo y diseñó la maqueta, pasó a un segundo plano en cuanto a la ejecución. Un alumno con mayor destreza, Amir, se convirtió en el coordinador ejecutor, Jalila respetó su criterio y le apoyó. Este cambio de rol se debe principalmente a que el padre de este alumno es carpintero y parece que eso le investió de autoridad ante los demás. En una de las sesiones observamos como Baasima (caso 4), dándole una palmada en la espalda a Amir afirmó: “al menos tenemos un carpintero en nuestro grupo”. En el fragmento posterior observamos un ejemplo de ese cambio de rol que acabamos de comentar:

Fragmento 173:

Jalila: y ahora para dónde ¿para abajo o para arriba?

Iván: para abajo

Jalila: bueno más o menos, venga diles tú idea, díselo

Amir: vale, pues podemos poner el río así en medio y un puente por encima

Jalila: que vaya de sala a sala se refiere

Ibai: vale

Jalila: si le da ilusión a mí me da igual

Amir: es que quedaría bien, sería un 10

Jalila: pues venga pon las otras columnas

Por otro lado, en el tercer proyecto que observamos, *Tim Burton: words and images*, Jalila se mostró frustrada con su grupo. Tanto es así que en la entrevista final escogió sin vacilaciones este proyecto como el peor de todos. Jalila trabajó sola para completar las actividades grupales en muchas ocasiones, pero se encontró resistencia en su grupo. Por un lado, el de dos compañeras que dibujaban muy bien, que, como mencionamos anteriormente en clase, sólo se dedicaban a dibujar, y de un compañero, Izán, con el que también había trabajado en el proyecto anterior y del que nos comentó que: “el Izán me cae fatal, pero a la vez me cae bien. Me cae bien pero no me gustaría trabajar con él.” Recordemos que el producto final de este proyecto que tuvo un peso de un 30% sobre la nota final, fue un poema ilustrado siguiendo el estilo de Tim Burton. Según vimos en las grabaciones de aula, el poema lo escribió en su mayoría Jalila y una de las compañeras, Alexia, realizó un dibujo acorde a las instrucciones del proyecto que contó con el consenso del grupo. En un primer momento, Ana, la otra alumna dibujante rechazó participar en el proyecto, pero finalmente, tras la insistencia del profesorado, decidió participar en el dibujo grupal y sin escuchar a ningún miembro del grupo cambió el dibujo y el estilo. Fue en ese momento donde las aportaciones de Jalila no prosperaron y no contó con el respaldo del resto de miembros del grupo. Veamos ahora la explicación que nos ofreció Jalila sobre este hecho en la última entrevista personal:

Fragmento 174:

Jalila: yo, estoy con la Alexia, la Ana y el Izán, l'Ibai es passa tot el dia parlant amb l'Edgar. L'Ana es passa tot el dia dibuixant a la seva llibreta, que em sembla bé que dibuixi però que porti algo al grup i després l'Alexia està super deprimida tots els dies, igual que l'Ana, eh mi vida es una mierda no sé que i jo els hi dic que la seva vida no és una merda y las intento animar y no funciona i quan hem de fer treballs no fan res

Celia: ho has de fer tot tu?

Jalila: sí, però estic enfada perquè el dibuix ens va costar mil anys fer-ho i decidir-ho perquè el de l'Alexia s'assemblava molt al del Tim Burton però l'Ana feia uns dibuixos que era molt estilo Ana i jo li deia Ana aquests dibuixos són estilo Ana i no Tim Burton i s'enfadava i deia jo però sí es estilo Tim Burton mira las líneas peludas no sé que y yo no no no, i al final, tuvimos que hacer un dibujo con estilo Ana

Celia: no conseguiste que fuera estilo Tim Burton

- Jalila: y no lo voy a conseguir así que en el dibujo voy a tener un cero
- Celia: ¿y los demás del grupo no te apoyan?
- Jalila: no, al Ibai le da igual y la Alexia dice que ha quedado chulo porque las dos tienen un estilo así súper parecido, pero no tenemos que hacer su estilo, tenemos que hacer el estilo de Tim Burton

En cuanto a la contribución al trabajo, está muy claro que Jalila formaba parte del grupo de alumnado cooperador en los proyectos por su contribución constante al trabajo grupal y por la ayuda que brindaba al resto, como vemos en este ejemplo recuperado de las interacciones grupales del primer proyecto:

Fragmento 175:

- Jalila: hemos hecho una actividad de grupo y ahora él hace una individual
- Celia: ¿vas muy retrasado Moussa?
- Moussa: Sí, pero menos mal que me ha ayudado Jalila
- Celia: ¡Qué suerte que te ayude!
- Moussa: Sí, sin ella no hubiera pasado ni de la primera actividad

En su primera entrevista personal Jalila comentó que le gustaba trabajar en grupo porque el alumnado se ayudaba entre sí:

Fragmento 176:

puedes hablar las cosas, por ejemplo, si tu no entiendes una cosa se la puedes preguntar, por ejemplo, a la Maite y ella me puede ayudar a hacerlo. En cambio, si trabajases de forma individual tendrías que levantar la mano y hasta que la profesora venga, porque seguro que hay más gente con dudas, entonces tardas un rato, puedes ir perdiendo tiempo, pero si vamos así ponemos nuestras opiniones también en común y pensamos más o menos lo que hay que hacer y podemos avanzar mejor.

Sin embargo, en su última entrevista nos confesó que se sintió muy bien “cuando tengo un grupo que trabaja, pero si tengo un grupo que no hace nada pues no me siento bien y me estreso mucho.” Como aspecto positivo podemos destacar que a lo largo de ese año trabajando por proyectos, Jalila aprendió habilidades del ámbito interpersonal (OCDE, 2010) o destrezas de liderazgo para conseguir que el resto de miembros del grupo cooperase “intento que todos participen, pero si veo que no participan, respiro hondo y digo venga chicos, dejo cinco minutos que vayan a su bola y luego les digo:

¿vamos a hacer algo? A veces funciona y a veces no, pero mayoritariamente ayudan y hacen cosas.”

En resumen, hemos visto como en el primer proyecto el grupo tenía en cuenta y buscaba la aprobación de Jalila, en el segundo proyecto encontró resistencia por parte de dos alumnos del grupo que no participaron y boicotearon sus ideas, y como en el tercer proyecto a pesar de que Jalila trabajase sin descanso en el proyecto para completar las actividades, no consiguió que sus ideas fueran tenidas en cuenta para la ilustración del poema, es decir, el producto final del trabajo grupal.

A pesar de las dificultades encontradas en los diferentes grupos de trabajo, Jalila mantuvo una trayectoria de identidad académica estable en positivo, su rendimiento académico se ha mantenido igual a lo largo del curso académico, así como su implicación y participación en el trabajo de los diferentes proyectos.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo exponemos las conclusiones sobre nuestra investigación analizando los resultados obtenidos en contraposición con los estudios científicos revisados en nuestro marco teórico.

Para presentar la información de manera organizada hemos dedicado los tres primeros apartados a las preguntas de investigación en el orden en el que fueron expuestas al inicio de esta tesis doctoral. En el cuarto apartado hemos recogido las principales recomendaciones para los centros y los equipos docentes que quieran implementar el trabajo por proyectos en sus aulas. En el quinto apartado hemos planteado diferentes temas de estudio para seguir esta investigación en el futuro. Y hemos finalizado el capítulo con un apartado de conclusión final.

### 5.1. Roles y posicionamientos del alumnado en los grupos de trabajo

En este apartado, contrastando los aspectos teóricos más relevantes del marco teórico con los resultados descritos, estableceremos las principales conclusiones relacionadas con la primera pregunta de investigación: *¿Qué roles y posicionamientos adopta el alumnado en las interacciones grupales a lo largo de un curso académico durante la realización del trabajo por proyectos?*

Para ello, comenzaremos comentando la asignación de los roles de trabajo como herramienta para organizar el trabajo cooperativo del grupo. En concreto, nos centraremos en la utilidad y la utilización de esos roles en la práctica. Como hemos visto en el marco teórico de esta investigación, una de las características de la metodología de trabajo por proyectos es la utilización de roles de trabajo que desempeña cada miembro del grupo. (Thomas, 2010; Condliffe, 2017). El objetivo de la asignación de roles es el de promover una participación equitativa entre los miembros del grupo y fomentar el trabajo cooperativo basando el aprendizaje en esa estructura cooperativa. Como hemos explicado en el apartado 2.2.b *El trabajo por proyectos y sus características*, el trabajo por proyectos cuenta con unas características propias que lo diferencian de otras formas de trabajo en grupo y que posibilitan su eficacia. Su principal característica es que está basada en el principio de cooperación; recordemos que cooperar no es lo mismo que colaborar (Pujolàs, 2009; 2012). Para que haya

cooperación, además de trabajar con los demás, debe darse el principio de solidaridad según el cual el alumnado se ayuda entre ellos y coopera para conseguir entre todos alcanzar el objetivo común. Esta cooperación no surge de forma espontánea, sino que requiere de elementos de estructuración como la asignación de roles para garantizar la participación equitativa de todos los integrantes del grupo.

A pesar de las abundantes recomendaciones teóricas sobre este aspecto, en la práctica, encontramos que no necesariamente se aplican. Así, el alumnado puede no conocer el funcionamiento de los roles y sus responsabilidades, no utilizar los roles de trabajo y no considerarlos útiles para la organización del trabajo. Como vimos en el capítulo de resultados, en el aula objeto de estudio los roles no fueron empleados en ninguno de los tres proyectos analizados en esta investigación. No obstante, localizamos ejemplos de alumnado que considera que los roles servían como pautas para organizar el trabajo y para “hacer que se centren más”, en sus propias palabras. Asimismo, nos encontramos con que el profesorado a lo largo del desarrollo de los proyectos no hizo especial hincapié en esta cuestión. Sin embargo, pudimos documentar la labor de todo el equipo docente, junto con el departamento de orientación pedagógica del instituto, para introducir el trabajo cooperativo al alumnado de una manera lúdica e informal. Como explicamos, al inicio de curso el profesorado dedicó una jornada en el parque para organizar dinámicas de juegos en las que el alumnado en pequeños grupos tenía que realizar diferentes pruebas para conseguir un objetivo común diferentes objetivos. No obstante, es necesario que consideremos si una mayor incidencia del profesorado sobre los roles, sus funciones y utilidad hubieran minimizado el desconocimiento del alumnado sobre las funciones, características y beneficios de la utilización de los roles.

Por otro lado, es importante también que mencionemos las reflexiones del alumnado en relación a la falta de actividades planteadas en los proyectos que permitieran la utilización de los roles. Nos encontramos ante una cuestión que suele darse por sentada en los estudios del ámbito de la educación relacionados con el trabajo por proyectos: la concepción de que las actividades de los proyectos acarrearán automáticamente la utilización de los roles. De hecho, tal y como detectamos en nuestra investigación, si las actividades del proyecto no están específicamente diseñadas pensando en los posibles roles, no podemos esperar que el alumnado los utilice de forma espontánea.

Este tema lo volveremos a retomar en el apartado 5.4. *Recomendaciones pedagógicas para la organización del trabajo por proyectos.*

Quisiéramos terminar esta cuestión con una nota positiva, ya que, a pesar de que no se utilizaron los roles, éstos fueron percibidos como un instrumento de inclusión que evita que algunos alumnos y alumnas se sientan excluidos del grupo (ver Fragmento 22). Esta opinión, que refleja el punto de vista de al menos una parte del alumnado, coincide con la de los expertos del aprendizaje cooperativo y del trabajo por proyectos quienes consideran que la asignación de roles contribuye a la aceptación social de alumnado, especialmente, en contextos heterogéneos como las aulas multiculturales (Slavin, 1983; cit. en Cohen, 1990).

Otra cuestión relacionada con la asignación de los roles es el proceso de negociación que se produce en esa asignación, es decir, de qué manera se distribuyen y quién los decide. Según la teoría que hemos presentado en el apartado 2.2.d. *El trabajo por proyectos y su organización en el aula: roles y grupos de trabajo* del Capítulo de Marco Teórico, la asignación de roles debe ser dirigida inicialmente por los docentes responsables del proyecto. A medida que el alumnado gana mayor autonomía, los propios integrantes del grupo pueden negociar su asignación siguiendo unas dinámicas de distribución predefinidas (Johnson, Jonshon y Holubec, 1999; Cohen, 2014). En esta investigación documentamos que, sin un trabajo previo y una guía del proceso de distribución de roles, el alumnado tiende a distribuirse de manera aleatoria y sin prestarles demasiada atención (ver Fragmentos 14, 16 y 17). La persona más rápida en pedir el turno -- “primens”, tal y como decía el alumnado-- es la que escoge el rol en primer lugar.

Esa asignación rápida y aleatoria de los roles provocó situaciones en las que no todos los alumnos y alumnas estuvieron de acuerdo con el rol que los demás les asignaron, y, por consiguiente, lo rechazaron o no se sintieron cómodos con él. Por tanto, se perdía la oportunidad de empoderar, responsabilizar y fomentar la autonomía del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, uno de los objetivos finales del trabajo por proyectos. De hecho, los roles se deben utilizar para que el alumnado más tímido incrementa poco a poco su participación en el grupo, aquel con menos ganas de trabajar se implique en mayor medida o el más trabajador delegue en sus

compañeros y compañeras y no se sienta agobiado por las responsabilidades del proyecto.

Seguiremos este apartado reflexionando sobre la co-construcción de los roles dentro de los grupos de trabajo, es decir, a pesar de que las funciones de los roles están pre-establecidas en las teorías pedagógicas y, en la práctica, por las directrices del profesorado, es en la interacción entre los miembros de los grupos donde verdaderamente se co-construyen tales funciones. Recordemos que, en el contexto de esta investigación, los roles propuestos por el profesorado se correspondían con los definidos por Pujolàs (2009): coordinador/a, moderador/a, secretario/a, portavoz y encargado/a de material. No obstante, en la práctica el alumnado participante en este estudio reinterpretó autónomamente tanto las funciones como los roles disponibles dentro de los grupos para el desarrollo de las actividades del proyecto, por lo que no existía un consenso sobre las responsabilidades atribuidas a cada uno de ellos. Además, para que un individuo sea posicionado en un rol concreto es necesario que el resto de miembros del grupo respondan de manera favorable a sus intervenciones y propuestas (ver como ejemplo el caso de Moussa).

A continuación, pasaremos a tratar los roles concretos y sus funciones. En primer lugar, nos centraremos en el rol del coordinador/a. Como vimos en el capítulo de resultados, ese rol recibe diferentes nomenclaturas “líder”, “director/a” “capitán/a” o, en palabras de una alumna, es “el rey” (ver Fragmento 24). Según las impresiones del alumnado, el coordinador es el miembro del grupo que cuenta con mayor poder de decisión en el grupo. Esa atribución otorga una jerarquización dentro de los roles, posicionando a unos roles, y, por ende, a unos alumnos y alumnas, como más importantes que otros o con un estatus superior. Esta jerarquización no la hemos encontrado en la teoría existente sobre esta temática, aunque Cohen y Lotan (1995) ya avisaron de que las expectativas del alumnado sobre los demás provocan la estratificación o división en categorías asociadas a las características académicas y sociales del alumnado. A su vez, hallamos la utilización de los roles como mecanismo de inclusión dentro de los grupos para obtener el respeto y la aceptación del resto de los miembros del grupo. Específicamente, nos percatamos que ocurría con alumnado de origen extranjero, de género masculino y que, según el profesorado, mostraban actitudes desafiantes.

Una cuestión interesante que nos sorprendió fue el rechazo hacia el rol de coordinador/a por parte del alumnado considerado como responsable y con un buen rendimiento académico. Ese rechazo se debió a dos motivos principales: por un lado, porque era considerado como un cargo con demasiada responsabilidad (ver como ejemplo el caso de Gerard y el de Jalila caso 5); por otro lado, porque el alumnado no quería ser visto como “mandones”, en palabras de Kismet (ver Fragmentos 25 y 26). En líneas generales, detectamos que en realidad estos alumnos y alumnas están solicitando ayuda al profesorado para gestionar el grupo porque se sienten sobrecargados a menudo porque se está produciendo un reparto desigual de las tareas y responsabilidades. Esta cuestión la trataremos en mayor profundidad en el siguiente apartado en la que hablaremos de las relaciones grupales entre los miembros de los grupos.

Para continuar con los otros roles, recordaremos cómo esos alumnos y alumnas que rehuyeron ser coordinadores prefirieron ocupar el rol de secretario/a porque les permitía seguir organizando el grupo desde la sombra. Aunque este alumnado siguió responsabilizándose del trabajo grupal y asegurándose de que fuera completado, en su opinión el hecho de no ocupar el rol de coordinador les restó presión. En realidad, estos alumno y alumnas co-construyeron las funciones del cargo de secretario/a en sus interacciones al añadirle responsabilidades ya que su función original consistía solamente en anotar las respuestas en el documento grupal y recordar los compromisos grupales (Pujolàs, 2009; 2012). En esas negociaciones el alumnado hace uso de su autonomía (*agency*) para reinventar las funciones asociadas a los roles de manera no intencionada (Bucholtz and Hall, 2005; Langer-Osuna, 2011). Recordemos que la autonomía es definida como el desempeño de una acción social, consciente o inconsciente, permitida en el marco de las estructuras de poder que la limitan (Ahearn, 2001; cit. en Bucholtz y Hall, 2005). Los roles se pueden convertir así en estructuras limitadoras.

Otra cuestión que tampoco encontramos recogida en los estudios pedagógicos revisados pero que sí apareció en nuestros datos es que hay roles que, por sus características y responsabilidades, se asocian a ciertas habilidades del alumnado. Por ejemplo, el rol de portavoz se asocia a alumnado con buenas habilidades comunicativas y el rol de moderador/a a alumnado con buenas habilidades sociales. Por ello, el alumnado que considera que no posee esos atributos no los escoge y tampoco es posicionado por los demás en ellos. Vemos aquí otro

ejemplo de utilización de los roles para clasificar al alumnado y para jerarquizar dichos roles, en este caso asociados a las habilidades personales de cada individuo. Este estatus alto asociado al rol de coordinador es contrapuesto al del rol de encargado/a de material, considerado por el alumnado como un rol fácil. Por ello, lo escoge el alumnado que rehúye el trabajo grupal y no participa activamente, de la misma manera que el alumnado posiciona en este rol a sus compañeros y compañeras con estas actitudes. De esta manera, el alumnado en sus interacciones vuelve a co-construir las funciones originales asociadas a los roles utilizando su autonomía. En el caso de este último rol sería la custodia del material común del equipo y el control de la limpieza de las zonas de trabajo de cada miembro del equipo (Pujolàs, 2009; 2012).

Siguiendo con las reflexiones sobre los roles, vemos una coincidencia entre las afirmaciones recogidas en la literatura (Harré y Van Langenhove, 1999a; Pujolàs, 2009; Cohen y Lotan, 2014; Kaya-Adi, 2019) y los resultados de esta investigación: los roles son categorías estáticas que clasifican al alumnado y siguen unas normas. Esas normas son las funciones y responsabilidades asociadas a cada cargo. Como consecuencia, el alumnado experimenta una limitación en sus aportaciones al grupo y les permite poca flexibilidad (ver un ejemplo en el Fragmento 19). En nuestra investigación, aunque el alumnado no haya trabajado con los roles de manera intencionada en ninguno de los tres proyectos, sí que se posicionaron en los grupos de acorde a esos roles. De esta manera, esos posicionamientos que se dieron en los grupos de trabajo fueron más fluidos y emergieron en las interacciones entre los miembros del grupo (Harré y Slocum, 2003 cit. en Kaya-Adi, 2019; Bucholtz y Hall, 2005). Esta fluidez la podemos observar cuando, al cambiar de actividad y/o de espacio de trabajo, se produce un cambio de rol. De esta manera, bien sea porque la actividad a desarrollar requiera unas destrezas o conocimientos concretos o bien porque se produzca un cambio en el espacio de trabajo tiene lugar un cambio en las interacciones entre los miembros del grupo. Así, el rol de coordinador/a de grupo puede ser ocupado por un alumno o alumna diferente cuando el proyecto requiere unas destrezas concretas (ver el ejemplo de Jalila en el proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte*, Caso 5: Jalila Salís). Por tanto, corroboramos que los roles y los posicionamientos son temporales y emergen en las interacciones concretas que se producen entre los miembros de una conversación o grupo.

Según Van Langenhove y Harré, 1999, el posicionamiento puede ser reflexivo, cuando nos posicionamos a nosotros mismos, o interactivo, cuando posicionamos a los demás. En nuestros datos, hemos observado que esos dos posicionamientos pueden coincidir, es decir, el alumnado se posiciona en el mismo cargo que lo sitúan sus compañeros y compañeras de grupo. Cuando una persona acepta el posicionamiento inicial en el que la sitúan los demás, el posicionamiento se convierte en performativo (Kayi-Adar, 2019). Detectamos que el alumnado con un estatus bajo y que no participa en los grupos suele aceptar esos posicionamientos asignados por sus compañeros. Sin embargo, también descubrimos que algunos alumnos y alumnas con estatus bajo se rebelan y rechazan los posicionamientos asignados por los demás. Ese conflicto que se produce ante el rechazo del posicionamiento asignado se denomina reposicionamiento y notamos que se suelen dar generalmente al inicio de los proyectos. No obstante, cuando esos mismos individuos no cuentan con el apoyo del resto de integrantes del grupo, suelen optar por dejar de participar y adoptan un rol pasivo (ver ejemplos en el apartado de casos de Moussa, Caso 1 y Kismet, Caso 2).

Oakley et al. (2004) consideran que, cuando los miembros de minorías se sienten aislados, suelen adoptar roles pasivos dentro de los grupos o son relegados por el alumnado a esos roles. En nuestra investigación, hemos documentado casos en los que esa afirmación no se cumple. Así, alumnado de minorías tanto lingüísticas como culturales ocupan el rol de coordinador/a sin que su origen se lo impida (ver Caso 4: Baasima y Caso 5: Jalila).

Por el contrario, nos llama la atención en nuestra investigación que el género de los miembros del grupo sí parece tener una gran influencia en los posicionamientos y los roles ocupados por el alumnado en las interacciones. Algunos alumnos, en especial, alumnas consideraron esencial trabajar con compañeras de su mismo género dentro del grupo para sentirse más cómodas y “tener aliados”, en sus propias palabras. Volveremos a esta temática en el siguiente apartado.

Todo lo anteriormente expuesto en este apartado, nos sirve, por un lado, para recalcar aspectos relacionados con el trabajo por proyectos que hemos encontrado en la literatura:

1. La importancia de la utilización de los roles dentro de los grupos para fomentar la participación, el empoderamiento y la autonomía del alumnado.
2. La necesidad de ayudar al alumnado a conocer las funciones y responsabilidades de los roles.
3. La realización de dinámicas para la asignación equitativa de los roles, en la que el alumnado reflexione sobre los roles disponibles y la conveniencia de cada uno.
4. El reconocimiento de la asociación y jerarquización de los roles por parte del alumnado para evitar que se conviertan en una herramienta de discriminación o exclusión entre los integrantes de los grupos.
5. La reflexión por parte del docente sobre los roles que ocupa cada individuo, así como sus posicionamientos dentro del grupo y las implicaciones o categorizaciones asociadas a esos cargos y posicionamientos.
6. La necesidad de establecer actividades dentro de los proyectos que permitan la utilización de los roles y contemplar posibles cambios de rol que se puedan producir por el tipo de actividad y/o el cambio del espacio de trabajo.

Por otro lado, esta investigación ha puesto de relieve aspectos o fenómenos novedosos que contradicen o no son mencionados en los anteriores estudios pedagógicos sobre el trabajo por proyectos:

1. Las actividades planteadas para la realización del proyecto deben permitir el uso de los roles por parte del alumnado, por lo que podría ser buena idea diseñar las actividades teniendo en cuenta esta cuestión.
2. En los estudios sobre el trabajo por proyectos en los que se detallan los roles y las funciones asociadas no se especifica en ningún momento que exista una jerarquización de los roles y los considera a todos necesarios para el funcionamiento del trabajo grupal. No obstante, el alumnado participante en nuestra investigación percibió diferencias en cuanto a la importancia de los roles y, por tanto, el profesorado debería de tener en cuenta esta cuestión para tomar medidas que eviten tal jerarquización.
3. Otra aportación de esta investigación relacionada con los roles es que el alumnado considerado como responsable puede rechazar ser coordinador/a por considerarlo demasiada responsabilidad o por no querer ser visto como dominante o

“mandón”, mientras que el alumnado considerado como desafiante o disruptivo puede ser coordinador/a para sentirse incluido y respetado en el grupo.

4. Siguiendo la cuestión de la autonomía del alumnado en la elección de los roles, en nuestra investigación, vimos como la cuestión de género está relacionada con las dinámicas interaccionales del alumnado, en los roles que escogen desempeñar y los posicionamientos que le son asignados.
5. Finalmente, no siempre se cumple la afirmación de que los miembros de colectivos minoritarios acaban siendo sujetos pasivos en los grupos (Oakley et al., 2004); como vimos hay alumnos que son posicionados con cargos de responsabilidad.

## **5.2. Las relaciones académicas en las interacciones grupales del trabajo por proyectos**

En este segundo apartado, estableceremos las principales conclusiones relacionadas con la segunda pregunta de investigación: *¿Qué tipo de relaciones académicas se establecen en las interacciones grupales en el aula de trabajo por proyectos?* Para ello, contrastaremos los aspectos más relevantes sobre las relaciones grupales en el contexto del trabajo por proyectos recogidos en el marco teórico con lo que ocurre en la práctica en las interacciones grupales.

La metodología de trabajo por proyectos posee unas características propias como la asignación de roles o el desarrollo de una investigación grupal para conseguir un objetivo común. Estas condiciones dan pie a unas dinámicas de relación concretas que pueden ser diferentes de las que se producen entre alumnado que trabaja en grupos tradicionales (no proyectos). Así, vemos que, aunque el trabajo por proyectos está considerado como un enfoque educativo que promueve las relaciones de equidad en especial en las clases heterogéneas, es precisamente en los grupos de trabajo en los que se hacen más palpables las diferencias de estatus entre el alumnado (Cohen y Lotan, 1995; Kagan, 1999; Boaler, 2011). En ese sentido, para comprender mejor las relaciones grupales es importante que mencionemos la relación existente entre el poder y el posicionamiento dentro de los grupos. Por poder entendemos el control que ejerce un individuo por encima de otro o el control de un grupo por encima de otros (van Dijk, 2008). Este tipo de poder permite el acceso a algunos individuos o grupos a recursos, a la vez que limita la contribución de

otros individuos a esos mismos recursos (Fairclough, 2001 y Rex y Schiller, 2009 cit. en Kaya-Adi, 2019). En nuestra investigación observamos que, dependiendo de los miembros del grupo, los individuos contaban con más o menos aceptación en sus intervenciones y decisiones. Por lo tanto, contaban con más o menos poder. Corroboramos también rápidamente que algunos grupos funcionaban como equipo y otros que no. El mismo alumno encontraba distintos grados de aceptación o rechazo dependiendo del grupo y experimentaba actitudes distintas hacia el trabajo (cooperador/reactivo). El grupo de trabajo se convierte en un factor determinante en las experiencias del alumnado con los proyectos. Además, las relaciones que se establecen dentro de los grupos dependen de los miembros concretos que participan.

Los datos recogidos en esta investigación nos permiten concluir, por un lado, que, cuando el alumnado que trabaja en grupos que funcionan como equipo se siente relajado y cómodo y manifiesta que disfruta del trabajo conjunto. En esta investigación, notamos que en esos grupos se produjo una participación activa de casi todos los integrantes del equipo, la opinión de todos fue tomada en consideración y no hubo conflictos serios. Esos grupos consiguieron encontrar soluciones conjuntas para progresar en sus proyectos. Es decir, se establecieron relaciones de equidad entre los integrantes del grupo en la que todo el alumnado participó en el grupo de manera equitativa. Por otro lado, vimos como en los grupos que no funcionaron el alumnado se sintió estresado, incómodo y desmotivado hacia el trabajo conjunto. Y, como consecuencia, no todos participaron en el trabajo o fueron excluidos. Además, se produjeron numerosos conflictos internos entre los integrantes de los grupos. Por tanto, se produjeron relaciones desiguales en las que las diferencias de estatus quedaron patentes al producirse la exclusión de alguno de sus miembros (Cohen, 1986). Estos grupos supusieron una gran frustración para el alumnado más responsable porque no consiguió movilizar a sus compañeros y compañeras.

En los estudios pedagógicos sobre el trabajo por proyectos se recalca la necesidad de enseñar al alumnado a trabajar en grupo antes de comenzar a utilizar esta metodología y dotarle de recursos para resolver posibles obstáculos o conflictos. En nuestra investigación vimos que esa recomendación no siempre se lleva a cabo del todo en la práctica. Aunque el alumnado participó al inicio de curso en unas jornadas introductorias sobre el trabajo cooperativo, no se realizó un

seguimiento rutinario del desarrollo del trabajo grupal en el transcurso de los diferentes proyectos. Como vimos, el hecho de que el alumnado no trabajara al inicio de los proyectos aspectos como el establecimiento de unos objetivos comunes, normas de funcionamiento grupales y la asignación de roles dificultó el funcionamiento interno de los mismos --como han indicado ya Blumenfeld (1996), Pujolàs (2012), Thomas (2000) y Condliffe (2017) - y tuvo un impacto negativo en las relaciones académicas que establecieron los integrantes de los grupos.

Esta cuestión nos lleva a reflexionar sobre otro aspecto de gran relevancia que también influye en las relaciones grupales: la composición de los grupos de trabajo. Como vimos en el marco teórico, existe un gran debate sobre la idoneidad de establecer grupos de trabajo o bien homogéneos o bien heterogéneos teniendo en cuenta las habilidades y conocimientos del alumnado (Robinson, 1990; Fuchs et al. 1998; Cohen, 1990; Hooper y Hannafin, 1991; Lou et al. 1996; Thomas, 2000; Condliffe, 2017). Los defensores de los grupos heterogéneos consideran que con el establecimiento de este tipo de grupos todos los alumnos y alumnas participantes se benefician. Por un lado, el alumnado más hábil puede ayudar a sus compañeros a la vez que mejora sus habilidades cognitivas e interpersonales y, por otro, el alumnado menos hábil recibe ayuda, apoyo y estimulación por parte de los demás. Esta corriente sigue las ideas del socioconstructivismo de Vygotsky (1978): el aprendizaje se produce en la interacción entre individuos. Los defensores del establecimiento de grupos homogéneos consideran que, por un lado, el alumnado más hábil se ve perjudicado en los grupos heterogéneos, trabaja de una forma menos efectiva y produce resultados de menor calidad y, por otro lado, el alumnado menos hábil es excluido del grupo. Algunos autores son partidarios de grupos mixtos entre alumnado con rendimiento alto y medio y alumnado con un rendimiento medio y bajo (Blumenfeld, 1996). Asimismo, Oakley et al. (2004) consideran que cuando el alumnado más hábil trabaja conjuntamente se produce una división de las tareas y cuando el alumnado menos hábil trabaja conjuntamente se siente confuso y perdido.

Esta investigación nos permitió reconocer ambas agrupaciones en la práctica. Recordemos que el profesorado de los tres proyectos que estudiamos estableció grupos de trabajo heterogéneos en cuanto a rendimiento académico, procedencia y género. Así, por un lado, vimos como el alumnado estaba contento de trabajar en grupos

heterogéneos, a pesar de que, tal y como ellos nos mencionaron, uno de los aspectos negativos de esos agrupamientos es que siempre hay algún alumno o alumna que no trabaja y no se implica en el proyecto. En nuestra experiencia no podemos establecer una generalización sobre el alumnado que rehúye el trabajo porque, aunque suele ocurrir de manera más habitual entre el alumnado con un estatus descendente y excluido del grupo, también detectamos alumnado con estatus ascendente que al cambiar de grupo ocupan roles más pasivos.

Por otro lado, el agrupamiento homogéneo que estableció una de las profesoras de los proyectos, provocó numerosas quejas entre el alumnado por considerarlo como favoritismo hacia los más hábiles. Este sentimiento de injusticia que puede despertar los agrupamientos homogéneos entre el alumnado no es tratado en la literatura sobre esta cuestión. Recalquemos que, aunque la profesora no les informó abiertamente sobre su decisión de establecer grupos homogéneos en cuanto a rendimiento, el alumnado se dio cuenta rápidamente y muchos se sintieron infravalorados al no trabajar en el grupo más alto. Esto provocó también un sentimiento de inseguridad y competencia entre el alumnado. Y, precisamente el trabajo por proyectos busca vencer las estructuras individualistas de trabajo para pasar a unas más cooperativas (Pujolàs, 2009; 2012).

En nuestra opinión, la decisión sobre la tipología de agrupamiento que es conveniente utilizar en el aula depende en gran medida del proyecto y del contexto de implementación. Si bien es cierto que un agrupamiento heterogéneo es más beneficioso para la mayoría del alumnado, ya que no se trata sólo de que el alumnado aprenda contenido curricular sino también que mejore sus habilidades interpersonales e intrapersonales. Además, los grupos heterogéneos con integrantes de diferente procedencia y diferente género suponen un mayor Enrichimiento cultural para el alumnado. Sin embargo, recalamos que es necesaria una formación inicial sobre el trabajo cooperativo y un seguimiento del desarrollo del trabajo grupal para mejorar el funcionamiento del mismo. Por otro lado, también consideramos que en algunos momentos del proyecto puede ser conveniente el trabajo en grupos homogéneos de forma temporal como parte de una actividad. En esos casos, proponemos un mayor apoyo a los grupos con más dificultades y material de apoyo para que puedan completar las tareas mientras que los otros grupos pueden trabajar de manera más autónoma. Además, será esencial evitar las

comparaciones entre grupos en cuanto al desempeño de las actividades.

Las decisiones sobre la tipología de agrupamientos que acabamos de explicar están también relacionadas con los métodos para el establecimiento de los grupos. En concreto, nos referimos a la propuesta de Wing-yi Cheng et al. (2008) que presentamos en el capítulo de marco teórico. En ella, estos autores establecen cuatro métodos de formación de los grupos: (1) asignación aleatoria de alumnado por parte del profesorado sin tener en consideración ningún factor, (2) el establecimiento de los grupos dejando autonomía al alumnado para escoger los miembros, (3) la asignación heterogénea de alumnado teniendo en consideración sus habilidades y capacidades y (4) la asignación flexible en la que el alumnado escoge libremente a una pareja y luego el profesorado combina dos parejas considerando la heterogeneidad para formar un único grupo. En el aula objeto de estudio nos encontramos que los dos últimos métodos fueron los más habituales: el profesorado era el responsable de establecer los grupos de trabajo y escogía grupos heterogéneos. Además, pudimos documentar un método de asignación flexible en la que el alumnado escoge a una pareja y luego el profesorado combina parejas para crear grupos heterogéneos. Este último modelo otorgó una mayor autonomía al alumnado y eso se reflejó en el ambiente dentro de los grupos en los cuales se detectaron menos conflictos entre el alumnado.

El hecho de no permitir que el alumnado tome decisiones sobre los agrupamientos está fundamentado en gran parte por la concepción de los docentes de que escogerían para trabajar sus amigos y amigas. El hecho de que trabajen con amigos o amigas es asociado a mayores distracciones y menos trabajo. No obstante, en nuestra investigación descubrimos que esa concepción no es del todo cierta. El alumnado, al ser preguntado en las entrevistas, escogía a personas trabajadoras y responsables que participaran en los proyectos y que fueran personas con quienes no tuvieran conflictos. Así, buscaban un equilibrio entre la diversión y trabajar en armonía para completar las actividades de los proyectos. Recomendamos que esas elecciones se supervisen por los docentes para evitar que algunos alumnos y alumnas sean ignorados o excluidos.

Esto nos lleva a considerar los conflictos intergrupales, es decir, los conflictos que se producen entre los integrantes de un mismo grupo. Como bien sabemos, es raro el grupo de trabajo que no se experimenta algún tipo de conflicto entre sus miembros. Oakley et al. (2004) explicaron que las causas más comunes en los conflictos intragrupal son: (a) la falta de trabajo de uno de los miembros del grupo quien no colabora, pero quiere obtener la misma nota que los demás; (b) alumnado dominante que intenta que el resto de miembros del grupo haga el trabajo como ellos quieren; (c) el alumnado resistente que no está conforme con el trabajo en equipo y que a menudo rechaza participar o intenta sabotear el trabajo grupal; y (d) objetivos personales diferenciados entre los miembros del grupo, es decir: alumnado que busca conseguir notas altas y alumnado que se conforma con aprobar. En nuestras grabaciones de aula pudimos encontrar ejemplos de esos cuatro tipos de problemas dentro de los grupos. El más habitual sin duda fue la falta de trabajo de alguno de los miembros de los grupos, lo que tuvo un gran impacto en el trabajo grupal y provocó diferentes reacciones:

- Enfrentamientos con los coordinadores de los grupos.
- Discusiones verbales con el resto de miembros del grupo.
- La desesperación y frustración del alumnado que se veía con más carga de trabajo.
- La desmotivación del alumnado que afirmó que el trabajo por proyectos no es “tan divertido” si los componentes del grupo no participan ni se implican.
- La no finalización de todas las actividades de los proyectos.

Este último conflicto está además relacionado con el de grupos en los que los miembros tienen diferentes objetivos personales ya que muchos alumnos y alumnas decidían no esforzarse demasiado y dejar la responsabilidad en manos del alumnado que buscaba obtener mejores notas.

Los conflictos menos habituales que detectamos fueron los relacionados con alumnos o alumnas dominantes que intentan que el

resto de miembros del grupo hagan el trabajo como ellos o ellas quieren. No obstante, aunque poco habituales, también estuvieron presentes en nuestros datos. Recordemos momentos en los que los coordinadores/as eran posicionados como “mandones” –en palabras del propio alumnado-- y se encontraba con el rechazo de los demás.

Los conflictos causados por el alumnado que no está conforme con el trabajo en equipo que a menudo rechazan participar o intentan sabotear el trabajo grupal se dieron en circunstancias muy concretas. En estos casos vimos que el alumnado se resistía y retaba a la coordinadora del grupo. Hemos dicho coordinadora y no coordinador porque ese reto se producía generalmente cuando la coordinadora era una chica y, en la mayoría de las ocasiones, por parte de alumnos varones que expresaron su deseo de ocupar ese rol. Encontrar estos patrones con una clara vinculación al género nos sorprendió por no estar recogidos en ninguno de los estudios revisados. Esta investigación, no nos ha permitido profundizar en esta situación para establecer conclusiones sobre las causas, frecuencia o magnitud en la que se produce. Sin embargo, la perspectiva de género merece ser recogida en futuras investigaciones sobre el trabajo en grupo dentro de los proyectos.

En definitiva, un seguimiento más exhaustivo por parte del profesorado hubiera ayudado a disminuir los conflictos. Además, dedicar sesiones a enseñar al alumnado a trabajar en grupo y sesiones de reflexión conjunta dentro del propio proyecto sobre el funcionamiento de los grupos podría haber posibilitado cambios en las actitudes de algunos alumnos y alumnas. Como hemos podido corroborar, y coincidiendo con Ertmer y Simons (2006), una de las grandes dificultades de la implementación del trabajo por proyectos es la creación de una cultura de cooperación y trabajo en grupo en el aula.

Una manera de disminuir los conflictos en los grupos y de crear una cultura de cooperación en el aula es mediante la utilización de las habilidades del siglo XXI, que hemos revisado en el apartado 2.2.e , propuestas por la OCDE (2012). En concreto, las habilidades del ámbito intrapersonales y las habilidades del ámbito interpersonales que explicamos en profundidad en el marco teórico. En los datos de nuestro estudio el alumnado afirmó haber utilizado habilidades de ambos ámbitos en sus grupos: tolerancia hacia las opiniones de los demás, el respeto hacia los estados anímicos del resto de alumnado y

las culturas, la empatía con los demás, la ayuda mutua en los proyectos. No obstante, las grabaciones de aula y las observaciones contradijeron esas afirmaciones y no pudimos observar ni recoger situaciones en las que esas habilidades fuesen utilizadas en las interacciones entre los integrantes de los grupos. De hecho, a nuestro entender, una habilidad necesaria y poco trabajada fue la de negociación para la resolución de conflictos. El aprendizaje de las habilidades interpersonales e intrapersonales se considera un beneficio asociado al trabajo por proyectos ya que dichas habilidades le servirán para el futuro como formación integral porque las podrá aplicar en diferentes situaciones. No obstante, para que eso ocurra es necesario también un trabajo previo en el aula.

Es importante que acabemos este apartado sobre las relaciones académicas con una reflexión sobre las implicaciones de trabajar en grupos o equipos en el contexto del trabajo por proyectos. Tal y como recordábamos al inicio de este apartado, el trabajo por proyectos posee unas características que lo diferencian de otras formas de trabajo en grupo. En esta metodología, el alumnado trabaja en pequeños grupos cooperativos que se convierten en comunidades de práctica. Wenger-Trayner (2015) definió las comunidades de práctica como “grupos de personas que comparten una pasión o un interés que profundizan sus conocimientos en el área través de una interacción continua que fortalece sus relaciones”. Las comunidades de práctica son un sistema social de aprendizaje con características como una estructura emergente, relaciones complejas, organización, límites dinámicos y negociación identitaria y cultural (Wenger y Lave, 1991). Asimismo, Eckert y Mc Connell-Ginet (1992:464) definen una comunidad de práctica como “un conjunto de personas que se reúnen en torno a la participación mutua en la realización de un esfuerzo” (*cit.* en Block, 2018). En el trabajo por proyectos observamos esa unión que se produce entre diferentes miembros del grupo que están reunidos en torno a un tema común (dominio o ámbito) que, aunque no sea del interés de todo el alumnado, requiere de la participación mutua y de la realización de un esfuerzo conjunto para completar o resolver el proyecto (comunidad). Como recogimos en el capítulo de resultados, las interacciones producidas en los grupos del trabajo por proyectos tienen un impacto en las relaciones entre sus miembros. No obstante, en el caso del aprendizaje basado en proyectos, no podemos afirmar que esas relaciones se vean siempre fortalecidas como propone Wenger-Trayner (2015), ya que, como hemos explicado, en los casos

en los que los grupos no funcionaron las relaciones de trabajo tampoco fueron buenas.

Por ello, proponemos que no solo los grupos de trabajo se conviertan en comunidades de práctica, sino que, a mayor escala, toda el aula de proyectos y, por extensión, todos los cursos de un mismo centro que trabajen por proyectos desarrollen un repertorio de recursos compartidos (práctica), es decir compartan experiencias con los proyectos, utilizaron las mismas herramientas y muchos de ellos se enfrentaron de la misma manera a los retos. El único elemento que no se cumplió fue la falta de una interacción prolongada en el tiempo entre los miembros de un mismo grupo para consolidar los repertorios, ya que los grupos no se mantuvieron estables y se produjo un cambio tras la finalización de cada proyecto. Los cambios de grupo son una práctica bastante habitual en las aulas de educación secundaria, para fomentar el intercambio entre el alumnado y evitar que se establezcan patrones de comportamiento.

Para concluir este apartado, los aspectos estudiados sobre las relaciones académicas en la literatura y en el trabajo de campo nos sirven para recalcar:

1. La necesidad de crear una cultura de cooperación en el aula y enseñar al alumnado a trabajar en grupo, ya que las relaciones de equidad no se producen de manera automática entre los miembros del grupo, sino que se necesitan límites, pautas y organización que ayuden a los alumnos a regularse dentro de los grupos y completar las actividades del proyecto.
2. Hay que tener en cuenta el impacto de esas relaciones grupales entre el alumnado, ya que, en los grupos en los que las relaciones grupales no permiten que el proyecto se implemente, el alumnado se siente frustrado, desmotivado y sin ganas de participar.
3. La composición de los grupos de trabajo debe ser la adecuada para que el alumnado pueda completar las actividades trabajando autónomamente y de manera conjunta dentro de los grupos. Dicha composición debería ser heterogénea en cuanto a rendimiento académico, procedencia y género como medida de inclusión. Sin embargo, en algunos casos o momentos puntuales, dependiendo de las necesidades del

proyecto se podrían implementar agrupamientos homogéneos. En estos casos es conveniente justificarlo ante el alumnado para que no se perciba como discriminatorio, ya que como sabemos el alumnado adolescente se encuentra en un momento de reafirmación y de protesta ante lo que ellos consideran injusticias.

4. Se debe facilitar una mayor autonomía al alumnado en la elección de los miembros del grupo con los que trabajará. Por ello, un agrupamiento flexible negociado entre el docente y el alumnado podría facilitar el ambiente y clima del grupo. Asimismo, esa elección negociada podría ayudar en la resolución de conflictos dentro de los grupos.
5. El reconocimiento de que los conflictos son inherentes al trabajo grupal cooperativo en el que el alumnado comparte tareas para completar un objetivo común. Por tanto, es necesario un seguimiento en diferentes momentos del proyecto sobre el trabajo grupal que conceda la oportunidad al alumnado de reflexionar sobre las actitudes y comportamientos que se están produciendo en el grupo y los motivos de los conflictos.
6. Es esencial ofrecer al profesorado una formación continuada y práctica sobre las habilidades interpersonales e intrapersonales y sobre cómo mejorar la formación integral del alumnado, en especial, en cuanto a habilidades como la negociación, la tolerancia o el respeto ya que todas ellas permiten reducir los conflictos intergrupales.
7. Los grupos de trabajo deben ser reconocidos como una comunidad de práctica en la que los miembros construyen repertorios comunes.

### 5.3. Construcción de las identidades académicas

En este tercer apartado, estableceremos las principales conclusiones relacionadas con la tercera pregunta de nuestra investigación *¿De qué manera co-construye el alumnado sus identidades académicas en las interacciones grupales propias del trabajo por proyectos?* Para ello, contrastaremos las principales teorías sobre identidad y, en concreto, sobre las identidades académicas con las identidades que han surgido en el análisis de nuestros datos. Comentaremos cómo emergen, cambian o se solidifican en el aula dichas identidades académicas, es decir, qué trayectorias de identidad académica puede co-construir el alumnado adolescente de un grupo de trabajo que sigue la metodología de trabajo por proyectos.

Iniciaremos este apartado reflexionando sobre los principios teóricos que conforman la identidad antes de pasar a las particularidades de las identidades académicas. Como expusimos en el marco teórico de esta investigación, Bucholtz y Hall (2005) propusieron cinco principios fundamentales para el estudio de la identidad: principios de emergencia, posicionamiento, indicidad, relacionalidad y parcialidad. En el análisis de los datos de nuestra investigación y más específicamente en los apartados de los casos de estudio (ver apartados 4.3 a 4.7), hemos puesto en relieve numerosos ejemplos de cumplimiento de esos principios. Por tanto, corroboramos estos principios en el trabajo por proyectos. A continuación, vamos a recordar algunos de esos ejemplos:

- El principio de emergencia establece que la identidad es concebida como un proceso que influye en cómo somos representados por los demás y por nosotros mismos, es decir, la identidad se co-construye en las interacciones sociales en las que participamos (Hall, 1996). En nuestro contexto de estudio esas interacciones sociales se producen de manera continuada en los grupos de trabajo de los proyectos. Un ejemplo lo recogimos en el apartado 4.4. *Caso 2 Kismet Arabo*: una alumna considerada responsable y buena líder por su capacidad dialogante y empática.
- El principio de posicionamiento establece que los individuos son situados en diferentes espacios a lo largo de una misma conversación (Davies y Harré, 1999). Recordemos cómo

Moussa posicionaba a Jalila, su compañera de grupo, en unas ocasiones como una chica responsable, lista y simpática que ayuda a los demás y en otros momentos como una alumna egoísta, poco generosa y rencorosa (Ver caso 5. Jalila Salís)

- El principio de indiciidad propone que los hablantes se posicionan como un tipo particular de persona según los recursos lingüísticos que utilizan. En este caso recordemos el caso de Gerard quien en una sesión del proyecto *This is me!* habló español con acento inglés, lo que le hizo parecer un alumno con conocimientos sobre ese idioma; o el caso de Moussa y su actitud abiertamente despreocupada hacia el trabajo y posicionamiento como “pasota”. El principio de relacionadidad considera que las identidades no son independientes, sino que cobran sentido en relación con otras. Así hemos documentado cómo en todos los grupos de los proyectos estudiados aparecían identidades contrapuestas: alumnado trabajador/alumnado poco trabajador; alumnado responsable/alumnado despreocupado; alumnado participativo/ alumnado pasota.
- Finalmente, el principio de parcialidad establece que la identidad es discontinua y fracturada, es decir, se constituye en el contexto y es siempre una representación parcial (Viswerwaran, 1994: 41; cit. en Bucholtz y Hall, 2005). Dado que la identidad es de manera intrínseca relacional siempre será parcial, producida a través de las particularidades de uno mismo y de los demás en cualquier interacción, es decir, situada en el contexto y en las configuraciones ideológicas de uno mismo y de los demás. De ese modo, hemos documentado el distinto posicionamiento de alumnado dependiendo del grupo en el que trabajaban: por ejemplo, una alumna que suele ocupar el rol de coordinadora es vista en unos grupos como mandona y en otros como buena organizadora. Además, aun cuando jóvenes, el alumnado cuenta con autonomía en las decisiones sobre su propia identidad, aunque ésta se vea limitada por el propio inconsciente o las instituciones de poder [Benwell y Stokoe, 2011]). Un ejemplo de ello fueron aquellos participantes que, decidieron aceptar las identidades en las que fueron

posicionados en unos grupos de trabajo rechazaron las identidades que les asignaban en otros grupos.

Los investigadores coinciden en que las identidades son múltiples y cambiantes, no son productos cerrados. Como afirmó Block (2018), “las identidades se construyen socioculturalmente a través de narrativas en curso que se desarrollan y evolucionan a través de diferentes escalas espacio-temporales”. En el desarrollo de nuestros casos de estudio corroboramos ese enfoque teórico acerca de la identidad múltiple que se construye en las interacciones sociales. Por ejemplo, detectamos que el alumnado estudiado presentaba identidades variables dependiendo del grupo de compañeros y compañeras con el que le tocaba trabajar. Solo un alumno y una alumna con identidades totalmente opuestas mantuvieron una identidad parcialmente estable a pesar del cambio de compañeros y compañeras en los diferentes proyectos: por un lado, una alumna que mantuvo su identidad de responsable y trabajadora y que actuaba como coordinadora de los proyectos y, por otro, un alumno que mantuvo una identidad de estudiante reacio al trabajo y que escogía roles pasivos. No obstante, es importante matizar que en ambos casos modificaron sus posicionamientos debido a un cambio puntual en el contexto, es decir, se produjo un cambio de espacio de trabajo y de tipología de actividad. Esas actividades requerían unas habilidades y conocimientos diferentes y ofrecieron la oportunidad de participación a alumnado que hasta el momento había quedado más invisibilizado.

En consecuencia, podemos afirmar que tanto los compañeros y compañeras de trabajo como la tipología de las actividades propias del proyecto son dos elementos que influyen en gran medida en las identidades que emergen en las interacciones entre el alumnado. Es decir, se convierten en limitadores de posibles posicionamientos e identidades académicas.

Hall (2006) afirmó que las identidades suelen ser limitadas y que se espera que el alumnado se comporta en base a las características asociadas a unas identidades. En el ámbito educativo tanto el profesorado como el alumnado adjudican identidades académicas a los demás y a ellos mismos a través del lenguaje que utilizan. Eso se debe en cierta manera a que, tal y como afirma Wortham (2006), los individuos se comportan de cierta manera o poseen ciertas características, que son reconocidas como signos de identidad por los demás. Esos signos de identidad son utilizados para identificar y

categorizar al alumnado, por ejemplo, “bueno en matemáticas” o “malo en inglés” (McDermott, Goldman y Varebbe, 2006; cit. en Benwell y Stokoe, 2011; Wortham, 2006). En el análisis de los datos localizamos momentos en los que el alumnado era categorizado de este modo. En el primer proyecto algunos eran identificados como “buenos o malos en inglés” dependiendo de las actividades del proyecto en las que tenían que trabajar. Recordemos que en el primer proyecto las actividades estaban divididas en dos colores: azules para el alumnado avanzado y naranja para el alumnado menos avanzado en inglés. Esa división realizada para atender la diversidad, fue percibida por algunos como una clasificación. Un caso aún más claro fue el de un alumno que se presentó en inglés en la primera sesión del proyecto por lo que obtuvo el reconocimiento de sus compañeros de grupo de “bueno en inglés” (en sus propias palabras) y eso le sirvió para ser elegido el coordinador del grupo (ver caso 3: Gerard).

Asimismo, como afirma Wortham (2016) se generan presuposiciones sobre las características asociadas a las diferentes identidades que se utilizan para identificar a cada individuo, por ejemplo, un buen estudiante es un alumno que atiende en clase, saca buenas notas y hace los deberes. Como vimos en los datos obtenidos, esas presuposiciones se convierten en expectativas sobre el desempeño del alumnado, sobre sus identidades académicas y los roles de trabajo que ocupan en los grupos. De esta manera, en el caso del alumnado con un rendimiento académico bajo es especialmente difícil que se produzcan expectativas positivas, y pueden ser considerados como pasivos o disruptivos y, en consecuencia, relegados a cargos de menor responsabilidad dentro de los grupos.

Es importante que seamos conscientes de que cualquier signo de identidad puede dar pie a diferentes interpretaciones. Esa indeterminación puede ser reducida teniendo en cuenta el contexto en el que se ha observado tal signo (Gumperz, 1982; Silverstein, 1992; Wortham, 2001a). Por este motivo, consideramos que no se pueden escribir manuales con listados o taxonomías de identidades pre-establecidas independientes del contexto, ya que los signos identificables dependen en gran medida del contexto concreto en el que se dan. En cualquier caso, esos listados de identidades podrían servirnos para identificar comportamientos temporales del alumnado en un contexto concreto, pero no podríamos utilizarlos para categorizar de forma permanente las identidades académicas. En nuestra investigación localizamos varios ejemplos de indeterminación,

por ejemplo, al inicio de los proyectos nos encontramos con un alumno participativo que respondía a todas las preguntas de las profesoras por lo que podríamos decir que es un alumno participativo. Observando a ese mismo alumno a lo largo de los proyectos nos dimos cuenta de que no fue así: no colaboraba en las tareas grupales. Podríamos entonces decir que es un alumno “pasota” o poco trabajador. En otro momento del curso nos percatamos que ese mismo alumno presentó y defendió el producto final de su grupo delante del resto de la clase, por lo que si solo observáramos ese contexto podríamos decir que es el portavoz del grupo y que ha trabajado. Como nos han demostrado los datos, los signos de identidad dependen del contexto en el que se producen y, por tanto, las identidades se encuentran limitadas por él.

Según vimos en el marco teórico, algunas identidades sociales y académicas son más valoradas que otras (Wortham, 2006; Langer-Osuna, 2011; 2015). Esta es una cuestión especialmente sensible en la construcción de la identidad entre adolescentes. Las personas con una identidad valorada poseen capital identitario (Corte y Levine, 2002; cit. en Wortham, 2006). En el contexto escolar, el alumnado con capital identitario y que sabe cómo usarlo se posiciona para ser identificado positivamente y obtener algunos privilegios (ibid). Así, los alumnos y las alumnas pueden percibir que su capacidad para tener éxito puede estar vinculada a la aceptación social de su identidad. En nuestra investigación identificamos alumnado con tales posicionamientos. Por ejemplo, participando de manera habitual en las preguntas del profesorado o contribuyendo al trabajo grupal ayudando a los demás. No obstante, no recogimos ningún dato que nos indicase que dicho alumnado obtuviera algún privilegio ni por parte del profesorado ni por parte de sus compañeros y compañeras. Sí que documentamos numerosos casos de alumnado que, con el paso del tiempo, fue ganando capital identitario progresivamente y acabó el curso siendo posicionado de forma positiva por los demás (ver caso 4: Baasima). También documentamos el proceso contrario cuando se perdía ese capital identitario inicial y eran posicionados de forma negativa hacia final de curso (ver caso 2: Kismet y caso 3: Gerard).

El estudio de las identidades es complejo y requiere la consideración de diferentes aspectos que están interrelacionados entre sí. Tal y como afirma Block (2005), es necesario tener en cuenta la interseccionalidad que se produce entre las diferentes dimensiones de la identidad. Block (2005) propone como dimensiones la racial, nacionalidad, género,

lengua/etnolingüística, sexual, religión, edad y clase social. En ese mismo artículo citando a McCall (2005), Block afirma que “seguramente [la mayoría de los investigadores de hoy] aceptarían la idea de que la identidad es un fenómeno multinivelado y complejo.” En nuestro estudio corroboramos que no es posible estudiar la identidad académica centrándonos de forma aislada en el rendimiento académico del alumnado, sino que necesitamos incorporar dimensiones como la edad, el género y procedencia para comprender en mayor profundidad el proceso de co-construcción de la identidad. Así, si nos centrásemos en una única dimensión de la identidad nos equivocaríamos, por ejemplo, afirmando que el alumnado de procedencia extranjera construye identidades académicas negativas y el alumnado de origen autóctono construye identidades académicas positivas. Las identidades establecidas por el alumnado de diferente procedencia son variadas y no se desarrollan de la misma manera a pesar de compartir dimensiones de la identidad como la edad, la procedencia y la lengua. Así, observamos alumnado de procedencia extranjera con identidades académicas consideradas positivas y alumnado autóctono con identidades académicas consideradas negativas. Eso se debe a las dos complejidades añadidas en el estudio de la identidad (Block, 2005), por un lado, la complejidad intercategoría, es decir, las diferencias que se producen entre grupos y, por otro, la complejidad intracategoría, es decir, no todos los individuos clasificados dentro de una misma categoría son iguales.

Nuestros resultados nos llevan a afirmar que las identidades cambian y se consolidan a lo largo del tiempo (Holland y Lave, 2001) por lo que un individuo no puede ser juzgado por lo que ocurre en un momento determinado (Dreier, 2000). Tal y como afirma Sapir (1949), *social self is a gradually cumulative entity*. Por ello, las trayectorias de identidad son únicas e individuales. El alumnado interrelaciona las experiencias adquiridas en los diferentes contextos en los que participa: colegio, familiar, amistades, actividades no formales, entre otros. Así, para comprender de qué manera las formas de participación y las limitaciones sociales inciden en la construcción social de las identidades académicas, es esencial considerar las trayectorias de identidad a largo plazo.

Para analizar las trayectorias de identidad académicas del alumnado, utilizamos el marco teórico de Engel y Membrive (2018) y sus cuatro aspectos claves de las trayectorias académicas en el trabajo por proyectos: (1) tienen una dimensión sincrónica en la que se incluyen

todas las experiencias subjetivas que logran en un momento determinado y una dimensión diacrónica, en tanto que la trayectoria evoluciona con el tiempo, con la construcción y conexión de diferentes experiencias vividas; (2) son únicas y personales de cada individuo debido a los “contextos a los que cada aprendiz puede acceder, la naturaleza de las actividades en las que participa y la manera como participa”; también se deben a las opciones y elecciones personales que cada aprendiz lleva a cabo en el marco de sus posibilidades de participación; (3) el alumnado interrelaciona las experiencias que vive en diferentes contextos para construir conocimiento; y (4) a partir de sus trayectorias individuales de aprendizaje el alumnado adquieren conocimientos a la vez que aprenden también sobre ellos mismos como aprendices, en otras palabras, construyen su identidad aprendiz (Falsafi, 2011).

En la práctica corroboramos que cada alumno y alumna estableció trayectorias de identidad individuales y diferentes entre sí. Recordemos que nuestro primer estudio de caso trataba sobre un alumno de procedencia extranjera con un rendimiento académico bajo que mantenía una trayectoria estable en negativo por su falta de participación y cooperación en los grupos de trabajo. En el segundo caso expusimos la trayectoria de una alumna de origen extranjero con un rendimiento académico bajo que comenzó con interés los proyectos, pero que fue dejando de participar en los proyectos a medida que avanzaba el curso por lo que terminó con una trayectoria cambiante descendente. En el tercer caso presentamos un alumno de origen autóctono con un rendimiento académico alto que inició el curso muy participativo y cooperador, pero que en el segundo trimestre se desmotivó y dejó de trabajar en los grupos, pero que remontó un poco en el tercer trimestre, por lo que construyó una identidad cambiante descendente, pero con un repunte hacia el final del curso. En el cuarto caso nos encontramos con una alumna de origen extranjero con un rendimiento académico medio que estableció una trayectoria de identidad académica cambiante ascendente, ya que fue ampliando su participación y trabajo en los grupos, y asumiendo cada vez más responsabilidades. Finalmente, en el quinto caso estudiamos a una alumna de origen mixto (madre autóctona y padre extranjero) con un rendimiento académico alto que se mantuvo estable en positivo a lo largo de todo el curso, participando activamente en los grupos, ayudando a los demás y actuando como coordinadora de los grupos.

En general, por un lado, el alumnado con un rendimiento académico bajo tenía un estatus descendente, era ignorado o rechazado en los grupos y en la mayoría de ocasiones se comportaba como alumnado reacio al trabajo. Por otro lado, el alumnado con un rendimiento alto contaba con un estatus ascendente en los grupos, era cooperador y solía ser aceptado. No obstante, aquí es importante que maticemos que las chicas que se encontraban en esta situación no siempre eran aceptadas y se encontraban con mayor resistencia que los chicos. El alumnado con un rendimiento académico medio, normalmente cooperador, solía tener un estatus descendente en los grupos, en ocasiones era reacio al trabajo y solía ser aceptado en los grupos.

Para terminar este apartado es relevante que volvamos a reflexionar sobre la teoría del posicionamiento que establecimos en el marco teórico y que hemos comentado en el apartado 5.1. *Roles y posicionamientos del alumnado en los grupos de trabajo* de este capítulo. Dicha teoría nos ayudará a explicar la complejidad de las interacciones entre los procesos psicológicos y las interacciones sociales de los alumnos y las alumnas (Davies y Harré, 1990; 2009). Partimos de la base de que los posicionamientos son maneras de ser y estar de los individuos (Gee, 2008 cit. en Block y Moncada, 2018). Por su parte, Depperman (2015: 372) definió el posicionamiento como “un mecanismo básico mediante el cual uno mismo y las identidades son adquiridas en interacciones sociales en términos de compromiso práctico, emocional y epistémico con las categorías de identidad y las prácticas discursivas asociadas” (cit. en Kayi-Adar, 2019). En nuestra investigación detectamos, tal y como afirmaron Van Langenhove y Harré (1999) una dicotomía de posicionamientos: el posicionamiento interactivo o la asignación de posicionamientos hacia los demás y el posicionamiento reflexivo o posicionamiento que se asigna uno mismo. Esos posicionamientos en ocasiones se correspondían entre ellos como en el alumnado considerado responsable tanto ellos como los demás los situaban en esa posición. En cambio, el alumnado considerado poco estudioso o disruptivo por los demás no compartía esa visión de ellos mismos. Esos alumnos y alumnas admitían que podrían ser mejores estudiantes, pero se justificaban diciendo que eran despistados o se distraían fácilmente.

Dichos posicionamientos interactivos pueden ser aceptados o rechazados por los propios alumnos y alumnas, lo cual nos acerca a la jerarquía de posicionamientos propuesta por Van Langenhove y Harré (1999; Kayi-Adar, 2019) para compararla con nuestros resultados.

Como explicamos, el posicionamiento inicial del alumnado se convierte en performativo si es aceptado por ellos mismos, pero, si es rechazado, se produce un reposicionamiento. Nuestros resultados indican que el alumnado suele aceptar los posicionamientos iniciales que les adjudican los demás, menos en momentos puntuales en que las identidades académicas se reposicionan de manera temporal. Así, esos posicionamientos iniciales están relacionados con las expectativas de los demás y con la aceptación que experimenta el alumnado dentro de los grupos. En el caso del alumnado posicionado como poco trabajador desmotivado o disruptivo es muy difícil que sea visto de otra manera. Ellos mismos acabaron asumiendo esas identidades académicas. Por otro lado, con el desarrollo del curso vimos como varios alumnos y alumnas que tenían una identidad académica positiva, como trabajadores, se desmotivaban y acababan con una identidad académica negativa hacia los proyectos. No obstante, la tónica general de ese alumnado es que mantuviera el posicionamiento inicial a lo largo de los proyectos.

El tercer tipo de posicionamiento que encontramos es el posicionamiento retrospectivo. Esos posicionamientos retrospectivos fueron numerosos en las entrevistas personales que realizamos y nos sirvieron para conocer los posicionamientos iniciales que el alumnado se atribuía. En muchos casos los compañeros y compañeras de entrevista intervenían para matizar las visiones que expresaban los entrevistados sobre ellos mismos y complementarlas. En todos los casos, sus compañeros y compañeras fueron más benevolentes y positivos con sus identidades académicas que ellos mismos.

Tal y como afirma Oliva (2012), “las identidades no son estables y permanentes, sino que puede darse más de una al mismo tiempo para interactuar con diferentes sistemas o dentro del mismo sistema si desarrolla diferentes roles”. Tras un periodo de tiempo algunas posiciones pueden ser más dominantes en su representación en contextos concretos. Por ejemplo, ser un alumno disruptivo es una de las identidades posicionales que tiene un alumno. Lo que hace que un alumno sea disruptivo son los posicionamientos que escoge junto con los comportamientos que despliega en relación con los demás y los docentes del aula. Ese posicionamiento como alumno disruptivo no puede ser construido en base a su comportamiento en una única sesión de clase, sino que es asignado por otros que han observado de manera repetida comportamientos como faltas de respeto o la no realización de deberes. Como decíamos, es a través de la acumulación

de posiciones a lo largo del tiempo que se conforman las identidades posicionadas y las trayectorias de identidad. De esta manera, el alumno, internaliza esas etiquetas y decide si actúa o no acorde a esas etiquetas en diferentes interacciones. Por ejemplo, un alumno que suele hacer bromas en clase, es posible que sea posicionado por los otros alumnos como el gracioso del aula (Rex y Schiller, 2009 cit. en Kaya-Adi, 2019).

En definitiva, el desarrollo académico conlleva cambios en la identidad académica del alumnado porque, “el aprendizaje es una experiencia de identidad ya que transforma quienes somos y lo que podemos hacer. No es sólo la acumulación de habilidades y conocimiento sino el proceso de ser” (Wenger, 1995: 215).

#### **5.4. Recomendaciones pedagógicas para la organización del trabajo por proyectos**

El estudio de los principales conceptos teóricos del trabajo por proyectos que presentamos en el Capítulo de Marco Teórico y el análisis de su implementación en la práctica que explicamos en el Capítulo de Resultados nos han permitido observar aspectos positivos y aspectos a mejorar sobre este enfoque pedagógico.

Así, este apartado tiene como propósito recoger recomendaciones pedagógicas para aquellos equipos docentes que quieran implementar el trabajo por proyectos en sus aulas. Asimismo, estas recomendaciones provienen de nuestra reflexión sobre los resultados de la tesis, las observaciones etnográficas de los espacios del profesorado realizadas en el centro de estudio, de mi propia experiencia en la enseñanza por proyectos, y de la documentación y recursos sobre proyectos que el *Departament d'Ensenyament* de Cataluña pone a disposición de los centros educativos. Asimismo, hemos estudiado a fondo las recomendaciones y las propuestas del *Buck Institute for Education* (BIE). Este centro situado en Estados Unidos tiene como objetivo promover la metodología de trabajo por proyectos en los centros educativos, a la vez que propone recursos como modelos, realiza formaciones y acompañamiento al profesorado que la utiliza.

Para presentar las recomendaciones hemos decidido organizar la información en cuatro bloques siguiendo la lógica del profesorado en su preparación de la práctica docente, en su implementación y

reflexión sobre la misma: (a) recomendaciones iniciales de organización de centro, (b) recomendaciones para el diseño y planificación de los proyectos, (c) recomendaciones para la implementación y desarrollo de los proyectos y (d) recomendaciones para la evaluación y reflexión de los proyectos.

#### a) Recomendaciones iniciales de organización de centro

Antes de comenzar a implementar los proyectos es esencial una reflexión común entre la dirección del centro y el equipo docente implicado sobre los objetivos que se quieren alcanzar con el uso de la metodología de trabajo por proyectos y los métodos para conseguirlos. Así, debemos plantearnos por qué queremos trabajar por proyectos y de qué manera mejoraría el aprendizaje del alumnado. Como dice Hernández (2017) en la *Xarxa de Competències Bàsiques del Departament d'Ensenyament*, la respuesta a estas preguntas “no puede ser porque nos lo pide la Administración, porque está de moda o porque queremos situar las competencias en el centro de la dinámica escolar. La implementación de los proyectos comporta un cambio radical en la organización del centro, no se trata de aplicar una metodología de manera mecánica”.

Esa reflexión incluye un acuerdo en las horas semanales de dedicación a los proyectos, qué días de la semana se trabajarán y qué materias participarán. Así, recomendamos una implementación de los proyectos de manera Palomatina de manera que se empiece con un nivel o curso y se vaya subiendo de nivel progresivamente para familiarizar a toda la comunidad educativa del centro con esta metodología docente. Asimismo, es necesario que la dirección del centro marque una línea clara sobre la implicación para las materias, es decir, ¿desaparecen las materias por completo?, ¿se reducen las horas de las materias? o ¿se combinan proyectos con materias? En cualquier caso, recordemos que los proyectos no son actividades aisladas que realiza el alumnado, sino que se sitúan en el corazón del currículum del centro (Thomas, 2000).

Paralelamente, o una vez establecidas las líneas pedagógicas en las que se va a situar el centro, es necesario establecer y/o consolidar el grupo de profesorado interesado en participar en la implementación de los proyectos. Ese equipo docente debería estar configurado por profesorado voluntario con interés en innovar en su práctica docente. Asimismo, sería beneficioso para todo el equipo contar con el apoyo de un profesor/a coordinador/a de proyectos con alguna experiencia

previa con esta metodología; la *Xarxa de Competències Bàsiques* del *Departament d'Educació* de Cataluña (2017; 2019) propone el establecimiento de un equipo impulsor que promueva los proyectos en el centro. Es recomendable, además, que ese grupo de docentes participe en un curso de formación que le proporcione una base sólida sobre esta metodología antes de iniciar su práctica. Por otro lado, para asegurar una mayor cohesión todos los docentes que participen en los proyectos deberían tener un espacio de coordinación común dentro de su horario laboral para hacer un seguimiento a los proyectos y aprender de las experiencias del resto de compañeros y compañeras. Esos espacios deberían ser reuniones ágiles que permitan el trabajo en pequeños grupos entre los docentes para acordar modificaciones, mejorar las actividades o evaluar al alumnado.

Es también en esas reuniones de coordinación anteriores al inicio de curso que el profesorado debería decidir qué temáticas trabajaran y desde qué materias. Estas decisiones dependen en gran medida de las líneas que marque el centro. Así, hay centros adheridos a l'Escola Nova 21 que dividen los proyectos en tres ámbitos o tipologías: (1) proyectos del ámbito lingüístico, que engloban a las asignaturas de lenguas como catalán, castellano, inglés y francés; (2) proyectos del ámbito científico-técnico que incluyen asignaturas como ciencias sociales, naturales, visual y plástica y tecnología; y (3) proyectos del ámbito matemático que como su nombre indica se centra en las matemáticas. En otros casos los centros optan por proyectos siguiendo un Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; en inglés Content and Language Integrated Learning, CLIL) en los que se trabajan asignaturas como las ciencias sociales a través del inglés. Asimismo, hay centros que según el currículum de las materias prefieren establecer un ámbito científico-matemático en el que unifican las ciencias naturales con las matemáticas en un mismo proyecto.

En la práctica, el motivo de estas diferentes combinaciones depende en gran medida del profesorado implicado, que, recordemos, son voluntarios, y en la medida de lo posible deciden según sus sinergias con otros docentes o departamentos. No obstante, es necesaria una pauta clara por parte del equipo directivo del centro para que se mantenga una estructura similar en los diferentes niveles. En este punto nos gustaría aportar nuestra opinión respecto a los proyectos puramente lingüísticos. Bajo nuestro punto de vista las lenguas son materias instrumentales que facilitan el aprendizaje de otros

contenidos, por lo que proponemos que se aprovechen otras materias para trabajar los contenidos lingüísticos a enseñar y no se realicen proyectos lingüísticos de manera exclusiva. Por ejemplo, en caso de tener que enseñar las diferentes tipologías textuales y sus características, se puede utilizar textos de la materia de sociales o naturales y solicitar al alumnado que en su producto final redacten un texto con estas características. De esta manera evitamos relegar las lenguas a un papel puramente de aprendizaje transmisivo (*Xarxa Competencies Bàsiques*, 2019)

Otra cuestión importante que debería quedar clara es cuántos proyectos se van a realizar en cada trimestre y de qué tipología. Como vimos en el centro estudiado, existen proyectos transversales en los que el alumnado trabaja durante una o dos semanas para completar un objetivo que está interrelacionado con todas o casi todas las asignaturas que estudian. Suelen ser proyectos que trabajan cuestiones transversales como la alfabetización digital, el medio ambiente, las diferencias de género, los hábitos de consumo, la inmigración u otras cuestiones actuales de escala mundial. A menudo se realizan tres proyectos transversales a lo largo del curso, uno en cada trimestre: en muchos casos se utilizan al inicio de curso para llevar a cabo una acogida del alumnado, en el segundo trimestre se realizan antes de las vacaciones de Semana Santa cuando el cansancio acucia y baja el rendimiento, y en el tercer trimestre se utilizan para clausurar el curso en el mes de junio. Estos proyectos requieren una gran planificación y esfuerzo por parte del equipo docente. Por lo tanto, cabe reflexionar sobre la necesidad de combinar ambos tipos de proyectos y cuántos proyectos va a trabajar el alumnado de forma simultánea. Aconsejamos a los centros que se inicien en esta metodología que comiencen con pocos proyectos y muy concretos para comprobar su funcionamiento.

Esto nos lleva también a otro aspecto importante a considerar: en qué grupos-clases se van a implementar los proyectos y de qué manera, es decir, hay que decidir de manera fundamentada si se mantienen los grupos-clases tradicionales de alrededor 30 alumnos y alumnas, o si se mezclan clases del mismo nivel, y cuántos docentes estarán en el aula. En nuestra investigación observamos un centro en el que los proyectos se implementaron en aulas de 60 alumnos y alumnas porque habían unificado grupos-clases y contaban con unos 3 ó 4 docentes en la misma aula. A pesar de que el trabajo se desarrolló de una manera normalizada y las docentes pudieron controlar el comportamiento del

alumnado, en ocasiones el nivel de ruido puede ser muy elevado y la simultaneidad de situaciones dificulta un seguimiento más personalizado de los grupos de trabajo. Por ello, recomendamos que los proyectos sean implementados en los grupos-clases tradicionales en los que encontramos unos 30 alumnos/as y que se apueste por la co-docencia. Asimismo, quisiéramos resaltar que es importante que el profesorado presente en el aula sea el responsable del proyecto para poder realizar un mejor seguimiento del mismo y ayudar al alumnado. En los proyectos que observamos para nuestra investigación esto no fue posible en todas las sesiones, por incompatibilidad horaria había días que la profesora responsable no podía estar presente en el aula. Como consecuencia hubo algunos malos entendidos, actividades que no fueron completadas correctamente o dudas entre los docentes presentes.

#### b) Recomendaciones para el diseño y la planificación de los proyectos

Una vez tenemos el marco claro en el que se van a desarrollar los proyectos, el equipo docente debería pasar al diseño de los proyectos teniendo en consideración que, para facilitar su funcionamiento, todos los proyectos del centro deberían seguir una misma estructura general en cuanto a maneras de trabajar, lógica de las actividades y evaluación.

Un buen diseño del proyecto antes de su implementación es fundamental. Ese diseño requiere una gran inversión de tiempo y coordinación entre los docentes implicados. Dependiendo de lo avanzados que estemos con esta metodología podemos utilizar dos formas de concreción de los proyectos. En una primera fase, los docentes son los encargados de establecer los proyectos. Para comenzar, el profesorado debería seleccionar las dimensiones o competencias que quiere trabajar a través de los proyectos y establecer un objetivo claro. Una manera bastante habitual en la que se preparan los proyectos es pensando una temática general en torno a la que establecer los objetivos y actividades relacionada con los contenidos específicos de la materia. Por ejemplo, en el caso de las ciencias sociales una temática podría ser la Prehistoria. Una vez escogida la temática es necesario que concretemos en mayor profundidad qué cuestión queremos que el alumnado investigue, para ello, podemos establecer una pregunta de investigación, una hipótesis o un objetivo

claro que guíe al alumnado como, por ejemplo, ¿cómo vivían en los asentamientos de la Prehistoria?

En línea con la propuesta de Hernández (2017) en la *Xarxa de Competències Bàsiques del Departament d'Ensenyament*, los docentes deben evitar caer en la pedagogía de “como si”, es decir hacer ver que el alumnado toma decisiones, pero en la práctica todo el proyecto está determinado con anterioridad. De esta manera, aunque inicialmente se produzcan acciones “como si”, no debe ser de manera permanente. Por tanto, en una segunda fase, en la que el profesorado se siente más cómodo con la metodología de trabajo por proyectos, podemos utilizar un método más democrático en la que es el alumnado el que decide en qué cuestiones concretas va a trabajar. Así, el profesorado, siguiendo el currículum de las materias, situará al alumnado en el contenido que deben trabajar. Por ejemplo, en ciencias naturales si tuviéramos que trabajar los recursos naturales como el agua pediríamos al alumnado que de manera individual escribieran una pregunta con lo que les gustaría aprender sobre esta temática: ¿de dónde viene el agua?, ¿podemos vivir sin agua?, ¿cómo se forma la lluvia?, ¿de qué está compuesta el agua?, ¿se puede acabar el agua?, ¿cuánta agua se consume en mi pueblo/ciudad? Una vez están todas las preguntas escritas en un tablón o en la pizarra procederíamos a una primera votación sobre las temáticas que más interesaran a la clase, si es necesario realizaremos una segunda votación en la que escogeremos entre las opciones más votadas una pregunta que nos servirá de foco para desarrollar el proyecto.

En otra fase aún más evolucionada podrían surgir varias preguntas centrales y diferentes grupos trabajarían en ellas según sus intereses personales. A partir de estas preguntas los docentes buscarían otras materias que se pudieran incluir al proyecto. Además, estas formas de trabajar requieren la concreción de los proyectos de manera menos establecida y un mayor esfuerzo por parte del profesorado para elaborar los proyectos sobre la marcha. Al proporcionar poder de decisión al alumnado sobre el proyecto conseguimos también despertar su interés y aumentar su motivación. En cualquier caso en el diseño del proyecto necesitamos considerar la necesidad de que el aprendizaje sea significativo y para eso deberíamos acercar los proyectos a la realidad del alumnado en la manera de lo posible.

Una vez establecida la temática o el enfoque del proyecto es necesario proponer las actividades concretas en las que trabajaran el alumnado y

el producto final del proyecto que se espera conseguir. En relación a las actividades hay varios aspectos que debemos considerar: volumen de actividades que vamos a diseñar, tipología de las actividades o inclusión de excursiones. En nuestra experiencia es mejor preparar pocas actividades, pero concretas que muchas actividades generales. Así, no ocurriría como vimos en esta investigación: en algunos proyectos muchas de las actividades no se llevaron a cabo porque el alumnado no tuvo tiempo de realizarlas. Esto, a su vez, provocó mucho estrés en los miembros más responsables de los grupos. Esta consideración no excluye la inclusión de actividades extra para el alumnado o los grupos que acaben las suyas rápidamente, de esta manera los proyectos presentarían actividades multinivel que se adecuan a la diversidad presente en el aula.

Es importante también que las actividades estén interconectadas entre sí y sirvan para que el grupo prepare su producto final del proyecto. En cuanto a la tipología de las actividades, éstas pueden ser tanto individuales como grupales, según las necesidades del proyecto. Recomendamos que en la medida de lo posible la mayoría de las actividades sean grupales, ya que con el trabajo por proyectos estamos no sólo trabajando contenido sino también habilidades interpersonales e intrapersonales. No obstante, “como docentes debemos desarrollar una mirada individual al trabajo que realiza el alumnado para comprender qué está aprendiendo cada miembro del grupo para poder ofrecerle un retorno personalizado” (Hernández, 2017 en *la Xarxa de Competències del Departament d’Ensenyament*). Entre esas actividades los proyectos pueden incluir excursiones, visitas a lugares de interés o participación de expertos externos que acerquen la temática del proyecto al contexto del alumnado. Esos momentos ayudan a motivar al alumnado, a hacer el aprendizaje más significativo y a que el conocimiento sea retenido en mayor medida. Caber recordar aquí el efecto positivo que tuvo entre el alumnado del centro investigado la visita a un centro de arqueología en el marco del proyecto *Vida i mort a l’antic Egipte*.

Proponemos que la temporalización de las actividades sea compartida con el alumnado al iniciar el proyecto a modo de introducción y que esté disponible como material de consulta a lo largo del proyecto para permitir una mejor organización de los grupos. Esas planificaciones deberían ser flexibles y permitir modificaciones dependiendo del contexto. Como bien sabemos todos los que nos dedicamos a la enseñanza, a menudo se producen cambios inesperados como

jornadas, charlas, excursiones o eventos que se incorporan posteriormente al calendario escolar inicial. En cuanto a la autonomía organizativa del alumnado, en nuestra investigación pudimos comprobar ejemplos de planificaciones abiertas que servían de guía para el alumnado y planificaciones diarias cerradas que obligaban al alumnado a trabajar en unas actividades concretas según el criterio del profesorado. Descubrimos que esa autonomía organizativa comportó una mayor apropiación por parte del alumnado de los proyectos y facilitó un clima de trabajo positivo en los grupos. Por tanto, recomendamos ofrecer autonomía organizativa al alumnado mediante una guía temporal que, sin embargo, dentro de unos límites, permita que sean los grupos los que decidan el orden en el que realizaran algunas de las actividades en las diferentes sesiones. De esta manera, los docentes podrían proponer actividades semanales a realizar para poder seguir un buen ritmo del proyecto.

Otra cuestión importante relacionada con el diseño de las actividades de los proyectos es la necesidad de incluir momentos en las sesiones en las que se produzcan explicaciones magistrales sobre conceptos claves o aspectos teóricos por parte de los docentes, es decir, si por ejemplo el proyecto requiere unos cálculos específicos se deberían dedicar momentos para explicar o repasar los pasos necesarios para realizarlos. En nuestra investigación pudimos comprobar que la ausencia de explicaciones generales hizo que muchos alumnos y alumnas no comprendieran parte de las actividades o no supieran como hacerlas a pesar de que contaban con explicaciones en vídeo y en texto sobre esos aspectos teóricos. Por ello, aunque recomendamos evitar las explicaciones teóricas extensas, sí aconsejamos repasar conceptos claves necesarios para promover el trabajo autónomo de los grupos.

En esta misma línea, proponemos que los proyectos sean presentados al alumnado de una manera atractiva. Una manera de hacerlo es mediante la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en aquellos centros en los que el alumnado cuente con un ordenador para trabajar o pueda acceder al aula de informática para trabajar los proyectos. Hoy en día existe una gran cantidad de recursos que permiten la realización de actividades variadas mediante las TIC. Así, todos los proyectos podrían ser presentados mediante una plataforma digital en la que se incluya toda la información relativa a la organización, objetivos, actividades y evaluación para que el alumnado pueda consultarla en cualquier

momento. Esto es bastante útil también en el caso de que los docentes responsables de los proyectos tengan que ausentarse del aula de forma temporal. Además, recomendamos también un dossier del proyecto impreso en papel para que aquellos alumnos y alumnas que no dispongan de ordenador puedan seguir el ritmo de desarrollo de los proyectos con normalidad. En nuestra investigación vimos como el alumnado que no traía el ordenador porque se le había olvidado o estaba estropeado no aprovechaba la sesión para trabajar y se distraía con mayor facilidad.

Con la intención de atender la diversidad que nos podamos encontrar en el aula las actividades planteadas deberían tener en consideración las diferentes habilidades del alumnado. De esta manera proponemos que sean variadas para que el alumnado tenga la oportunidad de aportar sus habilidades personales al grupo, por ejemplo, podríamos incluir actividades que requieran comprensión oral a la vez que actividades que requieran expresión escrita o la utilización de habilidades artísticas como el dibujo de algún elemento. Siguiendo esta línea consideramos que algunas de las actividades podrían ser multinivel, es decir, estar diferenciadas por niveles de conocimiento y rendimiento académico (Tomlinson, 2001; Hess, 2001 Roberts, 2007). Esta idea la vimos reflejada en los proyectos de lengua extranjera que analizamos y comprobamos que sirvió para mejorar el trabajo. Así, si hablamos de un proyecto CLIL en el que el alumnado tiene que preparar una descripción de una imagen de manera individual o por parejas, al alumnado más avanzado podríamos pedirles una redacción más extensa y con mayor dificultad, al alumnado con un nivel podríamos proporcionarle indicaciones y material de apoyo y al alumnado con un nivel inicial podríamos proporcionarle una plantilla que tuvieran que rellenar, más vocabulario de las palabras clave y material de apoyo para completar la actividad.

Otra forma de atender la diversidad de una manera equitativa es mediante la inclusión de actividades que permitan la utilización los roles de trabajo dentro de los grupos. Por tanto, a la hora de diseñar las actividades debemos tener en cuenta los roles que vamos a utilizar, sus funciones y de qué manera podemos utilizarlos. Asimismo, sería beneficioso que los proyectos incluyeran actividades en las que la manera de trabajar fuera flexible: individual, en parejas, en grupos variables. Hay numerosas técnicas cooperativas propuestas por autores como Johnson y Johnson (1999); Kagan, (1999); Aronson (1971), Cohen y Lotan (1994; 1995) que pueden ser muy útiles. Un ejemplo de

técnica cooperativa muy empleada que podríamos utilizar es la del “grupo de expertos” (Aronson, 1971). Cada miembro del grupo es responsable de conocer en profundidad un aspecto concreto, se reúne con miembros de otros grupos para investigar y una vez han encontrado las respuestas vuelven a sus grupos para explicar los descubrimientos a los demás y poder continuar con el proyecto.

Asimismo, a la hora de diseñar las actividades tenemos que pensar en los espacios en los que se van a desarrollar, es decir, ¿se utilizarán aulas de taller, espacios al aire libre o el aula de clase habitual? O tal y como ha ocurrido recientemente con el confinamiento a causa del coronavirus, ¿se desarrollarán en aulas virtuales? Esta cuestión es necesaria porque cuando se producen cambios en el espacio de trabajo se producen también cambios en las dinámicas de interacción grupales tal y como observamos en el Proyecto *Vida i mort a l'antic Egipte* en el que el alumnado trabajó tanto en el aula de tecnología como en su clase habitual. En esos momentos podemos ver como alumnos y alumnas que pasan desapercibidos en el aula habitual destacan al trabajar en actividades relacionadas con las habilidades manuales en el taller de tecnología. Esos cambios de espacio ofrecen una mayor autonomía al alumnado y un mayor dinamismo al proyecto lo que es beneficioso para aquellos estudiantes más nerviosos o movidos, pero puede ser contraproducente para otros que necesiten orden y estabilidad. Los docentes tienen que estar dispuestos a aceptar un mayor grado de movimiento en el aula ya que ocurren varias acciones a la vez en los diferentes grupos de trabajo. Con esto no queremos decir que el docente pierda el control sobre el nivel de ruido y comportamiento del aula. El alumnado tiene que seguir acatando las normas básicas de comportamiento para que el aula siga teniendo un ambiente que permita el trabajo y la concentración.

### c) Recomendaciones para la implementación y desarrollo de los proyectos

Una vez hemos diseñado y planificado los proyectos, pasamos al momento de su implementación y desarrollo, aunque sin olvidar algunos aspectos organizativos del aula. En primer lugar, debemos sopesar cómo vamos a establecer los grupos de trabajo y qué lógica de composición vamos a seguir. Como vimos en el apartado 2.2. El trabajo por proyectos para fomentar el aprendizaje cooperativo del marco teórico, existen diferentes maneras de agrupar al alumnado. No

obstante, después de comprobar varios métodos en la práctica, recomendamos que inicialmente permitamos un agrupamiento flexible en la que el alumnado escoja una pareja de trabajo y el docente una parejas para establecer grupos de cuatro miembros. Este método proporciona una mayor participación al alumnado en las decisiones sobre los proyectos y un mayor sentido de apropiación como vimos en el apartado 4.2. Experiencia del alumnado con el trabajo por proyectos en el Capítulo de Resultados. A medida que el alumnado se familiarice con esta metodología podríamos considerar la posibilidad de que se agrupe de manera autónoma, ya que, en contra de lo que a priori pudiéramos pensar, el alumnado es consciente de que con sus amigos y amigas se distrae y busca compañeros y compañeras con los que pueda trabajar a la vez que sentirse cómodo. Los miembros del grupo influyen en gran medida en el desarrollo del proyecto, en los comportamientos, actitudes e identidades académicas del aula. Por eso, proponemos que los grupos de trabajo sean reducidos, idealmente de unos cuatro miembros, tal y como vimos en los grupos del primer proyecto observado en esta investigación. En los grupos con número par evitamos que algunos alumnos y alumnas no tengan con quién interactuar (Kagan, 1999). Esa situación la pudimos corroborar en el proyecto Tim Burton: words and images en la que el alumnado trabajaba en grupos de tres.

En este sentido, como ya avanzamos en el apartado 5.2. *Relaciones académicas*, recomendamos que los grupos de trabajo sean heterogéneos en cuanto a rendimiento académico, habilidades, género y procedencia del alumnado ya que es precisamente en interacciones académicas cotidianas en los grupos con miembros diversos que el alumnado se beneficia en mayor medida de una formación integral. No obstante, en algunos momentos del proyecto un agrupamiento homogéneo podría permitir el desarrollo de alguna actividad concreta. Por otro lado, en cuanto a la organización del aula, el hecho de informar con anterioridad al alumnado del grupo de trabajo ayuda a la organización inicial del proyecto como vimos en los proyectos estudiados en nuestra investigación. Así, podríamos enviar un correo electrónico con la información de los grupos para que el alumnado se prepare y no perdamos tiempo de clase.

Un aspecto esencial del trabajo en grupo es la necesidad de enseñar al alumnado a trabajar de manera cooperativa para que los grupos funcionen de manera positiva. Para ello, los docentes deberían destinar diferentes sesiones que tendrían lugar antes, durante y al finalizar el

proyecto. No podemos esperar que, por el hecho de agrupar al alumnado en pequeños grupos y darles una tarea, éste establezca espontáneamente relaciones equitativas de participación y contribución al trabajo. En ese sentido, antes de iniciar el trabajo por proyectos se podrían realizar juegos y dinámicas de trabajo cooperativo llevadas a cabo en horas de tutoría o educación física, por ejemplo, para familiarizar al alumnado con esta nueva forma de trabajar. Para ello, se proporcionarán retos al alumnado que solo puedan ser resueltos con la participación de todos los miembros del grupo tal y como pudimos observar en el trabajo de campo de esta investigación. Una vez iniciado el proyecto, los docentes deben realizar un seguimiento del desarrollo del trabajo grupal permitiendo espacios de reflexión en las sesiones del proyecto. En este sentido, proponemos que cada alumno cuente con una libreta de proyectos, carpeta de aprendizaje (*Xarxa de Competències Bàsiques*, 2019) o portafolio (Pujolàs, 2009) en formato digital o papel, aunque, en nuestra opinión, es mejor que en los cursos iniciales sea en papel para facilitar la concentración del alumnado. Esa libreta de proyectos debe contar con un apartado dedicado a cada proyecto en el que se incorporarán elementos como un contrato grupal firmado por todos los miembros del grupo en el que se recojan los compromisos del grupo en cuanto al trabajo, las normas de funcionamiento para la organización y resolución de posibles conflictos. Los roles que ocupará cada miembro y sus funciones asignadas. Para la adjudicación de roles recomendamos familiarizar al alumnado con cada uno de ellos y sus funciones, así como establecer su importancia y necesidad para el desarrollo del proyecto para evitar que se produzcan situaciones de desconocimiento de los roles y su utilidad tal y como explicamos en el apartado 4.2. *Experiencia del alumnado con el trabajo por proyectos* del capítulo de Resultados. Es necesario que hagamos hincapié en que la adjudicación de roles debe ser negociada y debe dar la oportunidad a todos los miembros del grupo a ocupar diferentes cargos. Los docentes deben ser cuidadosos para evitar jerarquizaciones de los roles, como hemos visto que puede suceder y que los mismos puedan convertirse en una herramienta de discriminación o exclusión entre los integrantes de los grupos (ver apartado 4.2. *Experiencia del alumnado con el trabajo por proyectos*).

En esa misma libreta de proyectos se puede incluir un apartado como diario de aprendizaje en la que cada alumno reflexionará sobre su propio aprendizaje. Siguiendo la propuesta del *Buck Institute for Education* (BIE, 2019a) el *learning log* puede ser una tabla con cuatro

columnas en las que el alumnado reflexione sobre las preguntas que tiene acerca del proyecto, los recursos que utiliza, qué ha aprendido en el proyecto, qué otros aspectos relacionados con la temática del proyecto le interesarían investigar. Este apartado de reflexión individual puede ser completada semanalmente o dos veces a lo largo del proyecto: hacia la mitad de su desarrollo y al finalizarlo. En nuestra experiencia, si esas reflexiones se hacen tras cada sesión de proyectos el alumnado lo considera aburrido, se cansa y lo completa sin interés. Para ayudar a la organización del grupo la libreta de proyectos debería de incluir una planificación de equipo en la que se especifiquen las tareas a realizar, la persona responsable de cada una de ellas y la fecha límite de su finalización. De esta manera el grupo puede hacer un seguimiento de las tareas pendientes y evitar que algunos alumnos y alumnas eludan responsabilidades. El reparto de tareas debe ser equitativo y no una división de las actividades a realizar ya que entonces no estaríamos cumpliendo con una de las premisas del trabajo por proyectos: la cooperación.

Asimismo, el portafolio de aprendizaje debería incluir un apartado dedicada a un informe final grupal sencillo en el que el grupo conjuntamente revise el grado de ejecución de los compromisos iniciales del grupo sobre la organización y funcionamiento del grupo, el reparto de responsabilidades y el cumplimiento con los plazos de entrega. El objetivo de este informe grupal es reflexionar sobre los aspectos que han funcionado en el grupo y aspectos que hay que mejorar. Por último, el portafolio de aprendizaje podría incluir un informe de reflexión final individual en el que cada alumno o alumna recoja los conocimientos aprendidos, los aspectos que le han sorprendido tanto de los integrantes del grupo como del contenido del proyecto, su experiencia con el rol que ha ocupado, las habilidades interpersonales e intrapersonales que considera que ha aprendido utilizado, los aspectos organizativos del grupo que cree que han funcionado bien y aquellos aspectos que cree deben mejorar. Tanto el informe grupal como el individual se realizarán una vez finalice el proyecto en una sesión de reflexión conjunta que servirá para que los docentes acompañen al alumnado en su aprendizaje sobre el trabajo cooperativo. La libreta de proyecto debería ser recogida tras la finalización de los proyectos y revisada por el profesorado. En caso de considerarlo necesario esas libretas podrían ser contabilizadas como requisito para la nota final del proyecto.

Otra manera de llevar un seguimiento regular del comportamiento y actitud del alumnado en el aula es utilizando la técnica del semáforo de comportamiento, tal y como observamos en el centro investigado. Esta técnica consiste en evaluar al final de cada sesión el trabajo y la actitud mediante un documento de Excel compartido con el alumnado que utiliza los colores de los semáforos. Así, el color verde significa un buen comportamiento (B), el color naranja un comportamiento correcto (C), el color amarillo un comportamiento regular (R) y el color rojo simboliza un mal comportamiento (M). En nuestra investigación, comprobamos que, aunque esta técnica requería de tiempo y constancia por parte del profesorado, funcionaba y el alumnado esperaba al final de la clase para saber qué nota diaria obtenía.

Para acabar este apartado nos gustaría hacer algunas recomendaciones sobre los productos finales de los proyectos. Como hemos explicado los proyectos son pequeñas investigaciones en las que los grupos, partiendo de un objetivo común, trabajan mediante diferentes actividades para acabar desarrollando un producto final. En muchos casos son maquetas, vídeos, carteles informativos, representaciones teatrales o ferias de una temática concreta: turismo, historia o alimentación.

Para aquellos centros que se inician en esta metodología recomendamos que ese producto final sea presentado en una exposición pública delante del resto de la clase y del profesorado y que el producto final sea expuesto en el centro si es posible (Thomas, 2000; Condliffe 2017). En una segunda fase, en la que tanto el alumnado como el centro está familiarizado con las exposiciones orales recomendamos que esas presentaciones de los productos finales sean realizadas delante de una audiencia externa al centro, por ejemplo, las familias del alumnado o representantes de instituciones o asociaciones locales que serán invitados mediante una carta oficial enviada por la clase y el centro (ver modelo en BIE, 2020). El hecho de incluir a personas externas a la comunidad educativa puede ser más significativo para el alumnado y, en consecuencia, influir en la calidad de su trabajo y en la seriedad de sus presentaciones.

En cualquier caso, las instrucciones sobre las exposiciones deberán quedar muy claras desde el inicio del proyecto para evitar malos entendidos como los que encontramos en uno de los proyectos estudiados en esta investigación (ver apartado 4.1. *Características de los*

*proyectos estudiados*). Además, los docentes deberían ofrecer suficiente tiempo al alumnado para su preparación y práctica. Asimismo, se trata de exposiciones que requieren la participación de todos los integrantes del grupo y cuya responsabilidad, por tanto, tiene que ser repartida de manera equitativa. Para ayudar a preparar las exposiciones el profesorado incidirá en aspectos comunicativos como el lenguaje corporal, la proyección de la voz o consejos para evitar los nervios o bloqueos.

Proponemos también que el grupo utilice un plan de presentación que le ayude a reflexionar sobre la manera en la que la enfocará: cómo iniciarla, cómo acabarla, qué material se enseñará, qué tipo de audiencia vendrá, cómo se puede hacer la presentación más interesante (BIE, 2020). Asimismo, podemos ayudar al alumnado ofreciendo una *checklist* o lista de verificación sobre aspectos a tener en cuenta antes de la presentación para asegurar la organización del grupo. Aquellos centros que ya estén familiarizados con esta metodología podrían preparar material para que los asistentes a las presentaciones ofrezcan su opinión acerca de lo que les ha gustado, lo que han aprendido, preguntas sobre el producto final o el proceso de realización que sirva como aprendizaje para el alumnado.

#### d) Recomendaciones para la evaluación de los proyectos y la reflexión final

Antes de iniciar los proyectos el centro debe consensuar el sistema de evaluación que va utilizar, es decir, de qué manera se van a contabilizar las notas del proyecto y qué implicaciones tienen para las materias en los centros en los que se combina trabajo por proyectos con materias. Por ejemplo, si se realizara un proyecto CLIL de sociales en inglés, podríamos evaluar el proyecto con una nota independiente de la materia o podríamos reservar un porcentaje (un 20% ó 30%) de la nota de las materias de sociales e inglés al proyecto. En nuestra experiencia hemos comprobado que algunos alumnos y alumnas que comienzan a utilizar esta metodología obtienen mejores resultados en las materias que en los proyectos, bien sea porque aún no están acostumbrados a trabajar con esta metodología, porque trabajan menos al cambiar el clima del aula o porque no consiguen que sus grupos de trabajo funcionen correctamente. La vinculación de la nota de proyectos a la materia implica también coordinación entre el profesorado para el traspaso de información en caso de que los

docentes de proyectos no sean los mismos que los de materia. Otra cuestión importante a tener en cuenta es de qué manera se plasmará en el boletín de notas trimestral que se entrega a las familias los resultados de los proyectos. Las calificaciones de proyectos podrían estar incorporadas dentro de las materias o ser una sección independiente. En nuestra opinión, sería recomendable adjuntar al boletín de notas tradicional un informe o resumen de los resultados del proyecto en el que se especifiquen aspectos tanto del contenido curricular como de las habilidades sociales y comunicativas desarrolladas.

La información relativa a la evaluación del alumnado y su trabajo debería ser accesible y comunicada al alumnado desde la primera sesión de cada proyecto para que sea consciente de lo que se espera de él. Asimismo, el alumnado debería conocer los criterios con los que será evaluado y los instrumentos de evaluación que utilizarán los docentes al inicio del proyecto. El sistema de evaluación que utilicemos debería ser similar y seguir la misma estructura en todos los proyectos del centro para que el alumnado se familiarice con sus características y sea cada vez más autónomo, tal y como vimos en el centro estudiado esto tiene un impacto positivo en el alumnado (4.1. *Características de los proyectos estudiados*). Una de las cuestiones iniciales a decidir es si la evaluación será individual o grupal. Nuestra propuesta se alinea con la de Hernández (2017) en la *Xarxa de Competències Bàsiques del Departament d'Ensenyament* de Cataluña: es necesario un equilibrio entre el aprendizaje colectivo y el individual. Por tanto, se trata de una evaluación combinada en la que el alumnado tenga que presentar algunas actividades de manera individual, pero el trabajo conjunto será el elemento que guiará la evaluación. Por ello, la exposición y el producto final son dos cuestiones que deberían ser valoradas de forma grupal. No obstante, consideramos que en algunos casos la calificación no debe ser la misma para todos los integrantes del grupo ya que cada alumno y alumna requiere un retorno individualizado de su proceso. Por ejemplo, si el docente detecta alumnos o alumnas que no trabajen podrían recibir una calificación inferior a la del resto del grupo.

En nuestra opinión, la evaluación debe ser lo más simple y justa posible para todos los implicados. En nuestra investigación, comprobamos que los proyectos en los que se utilizan demasiados ítems evaluativos son muy difíciles de gestionar tanto para los docentes que se sienten abrumados con tantos ítems evaluativos como para el alumnado que se siente estresado. Entre esos elementos

evaluativos se encuentran: porcentajes diferenciados y rúbricas de evaluación, co-evaluación y autoevaluación de las actividades del proyecto, del trabajo grupal, del trabajo individual, del producto final, de la exposición final y además un examen para evaluar los contenidos aprendidos en el proyecto (4.1. *Características de los proyectos estudiados*). Pensamos que los exámenes al final de cada proyecto no son necesarios ya que suponen una carga añadida a la vez que contradicen la formación integral y competencial de los estudiantes que propone el aprendizaje basado en proyectos. Si el alumnado completa las tareas y presenta un producto final mediante una exposición oral no es necesario añadir un examen. En esa misma línea, la evaluación debe tener en cuenta la diversidad del aula en la que trabajamos y considerar diferentes parámetros para valorar el rendimiento de aquellos alumnos y alumnas que tengan necesidades educativas especiales.

Otra cuestión importante a tener en cuenta que podría considerarse como una contradicción de lo que acabamos de explicar es la participación del alumnado en su proceso de evaluación para fomentar su responsabilidad. Esa participación puede ser propiciada, por un lado, mediante el consenso de los aspectos a evaluar en las rúbricas de evaluación de los productos y exposiciones finales. Y, por otro lado, podemos utilizar instrumentos de co-evaluación y autoevaluación (evaluación formadora) que tengan peso en la nota final del proyecto. La inclusión del alumnado requiere de la utilización de más instrumentos o métodos de evaluación, por lo que podría parecer contradictorio con la simplificación de los métodos que acabamos de proponer. No obstante, consideramos que es posible realizar una evaluación calificadora e inclusiva sin abusar de los instrumentos de evaluación ni utilizar un sistema demasiado complejo.

Las rúbricas de evaluación son uno de los instrumentos más empleados actualmente en las aulas tal y como comprobamos en nuestra investigación (ver apartado 4.1. *Características de los proyectos estudiados*). Recomendamos que las que se utilicen para las evaluaciones de los proyectos, sean claras y concisas para no complicar el proceso. Recordemos que dentro de la evaluación podremos contar la libreta de proyectos que hemos mencionado en el apartado 5.3 *Recomendaciones para la implementación y desarrollo de los proyectos* como instrumento de evaluación. Asimismo, proponemos incluir otros instrumentos que proporcionen variedad al sistema evaluativo como las dianas, los portafolios o las escaleras metacognitivas.

Siguiendo con este enfoque, para que el alumnado reflexione sobre su propio aprendizaje consideramos que es necesario que el profesorado ofrezca valoraciones o *feedback* a lo largo del desarrollo del proyecto tanto sobre las tareas que van realizando como sobre la organización y el trabajo grupal. Esto permite que el alumnado reflexione sobre su trabajo y su contribución al grupo y pueda modificar conductas o reorientar el trabajo en caso de que sea necesario. Para llevar a cabo esas valoraciones, los docentes pueden utilizar sesiones de clase para hacer comentarios generales. No obstante, para ofrecer una atención más individualizada, podrían dedicar un espacio concreto dentro de las sesiones para realizar unas “minitutorias” al grupo o a algunos alumnos o alumnas concretos para conocer sus experiencias y necesidades tal y como nos recomendó el alumnado que entrevistamos en nuestra investigación.

Uno de los elementos centrales de los proyectos a evaluar son los productos finales y las exposiciones del alumnado. Como hemos explicado, es necesario que las instrucciones sobre lo que se espera en esa presentación oral sean muy claras para evitar confusiones como las que vimos en nuestro estudio de campo. En esas exposiciones los grupos presentan de manera conjunta los productos finales y las conclusiones que han extraído a lo largo del trabajo. El hecho de consensuar los aspectos que se van a evaluar en las exposiciones orales servirían para que el alumnado pueda preparar de una manera adecuada su exposición y para disminuir su ansiedad o estrés ante una exposición oral (BIE, 2019).

Al finalizar el proyecto, es aconsejable dedicar la última sesión como cierre y reflexión conjunta sobre los aspectos que han funcionado y los que deben ser mejorados para el próximo proyecto. En esta sesión se podrían utilizar rúbricas de evaluación del proyecto para que puedan expresar sus opiniones y explicar sus proyectos. Además, será el momento para realizar la reflexión final sobre el funcionamiento del grupo de trabajo. En nuestra investigación corroboramos que esos momentos de reflexión final son necesarios para dar voz al alumnado sobre los proyectos. Es importante que dejemos tiempo para que puedan completar esas rúbricas en clase. Si no lo hacemos, ocurre, como observamos en los proyectos, que esas rúbricas no siempre se completan (ver apartado 4.1. *Característica de los proyectos estudiados*).

## 5.5. Futuras líneas de investigación

Dada la limitación temporal de las tesis doctorales hay aspectos que nos hubiera gustado estudiar, pero que no nos ha sido posible abarcar. A raíz de los datos recogidos y analizados descubrimos que la cuestión de género podría influir en la aceptación del rol que ocupan los integrantes del grupo. Una investigación centrada en los roles desde un enfoque de género podría ofrecer información en profundidad sobre los diferentes comportamientos del alumnado según quien sea coordinador o coordinadora del grupo. Pudimos comprobar que en algunos casos las mismas coordinadoras eran vistas como demasiado dominantes y en otros casos eran respetadas. Analizar las causas que influyen en esas diferencias debería ser objeto de estudio.

Asimismo, pensamos que podría ser interesante realizar un proyecto de investigación longitudinal en el que se lleve a cabo un seguimiento del alumnado que trabaja por proyectos a lo largo de los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria. Este estudio nos podría proporcionar más información sobre los posibles cambios en las interacciones, los roles y las identidades académicas que co-construyen a medida que el alumnado se familiariza con la metodología de trabajo por proyectos.

Asimismo, en esta investigación nos hemos centrado en el alumnado, pero otro posible enfoque sería el estudiar al profesorado que trabaja con proyectos en sus aulas para comprender qué tipo de cambio se produce en su práctica docente y sus concepciones sobre el alumnado.

Debido al gran número de alumnos y alumnas en el aula estudiada — recordemos que eran sesenta— tomamos la decisión de no realizar grabaciones en vídeo del trabajo grupal. No obstante, en el futuro se podría llevar a cabo una investigación similar en aulas con menos alumnado y utilizar este método de recogida de datos para documentar las interacciones prestando atención al lenguaje no verbal utilizado. Además, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación acerca de los proyectos, podríamos elaborar conjuntamente con el profesorado, las actividades y el contenido del proyecto para estudiar su desarrollo.

## 5.6. Conclusión

Tal y como hemos mencionado en la introducción de esta tesis, actualmente nos encontramos en un momento de renovación pedagógica. Muestra de ello ha sido el proyecto Escola Nova 21 del *Departament d'Ensenyament* de Cataluña que finalizó el curso 2019-2020 y que aglutinó alrededor de medio millar de centros de diferentes características. Una de las principales aportaciones de este movimiento es promover metodologías innovadoras para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje como, por ejemplo, el trabajo por proyectos.

Asimismo, desde la *Xarxa de Competències Bàsiques* de cada servicio territorial del *Departament d'Ensenyament* de Cataluña se promueve desde el año 2015 la utilización de los proyectos como metodología docente. Esta red de centros (unos 700) organiza formaciones anuales y jornadas de reflexión conjunta entre docentes de diferentes centros educativos y de diferentes etapas. En este sentido, ya que son muchos los centros que se han adscrito a esta forma de trabajar, son necesarios estudios y análisis que nos permitan conocer el impacto de este cambio y su efectividad a nivel académico y social. Esta investigación ofrece una contribución social a nivel micro, estudiando el caso concreto de un centro de educación secundaria.

En el proceso de finalización de esta investigación doctoral nos ha sobrevenido una situación inesperada que ha conmocionado al mundo; hacemos referencia a la irrupción del coronavirus en nuestras vidas. Esta situación tan devastadora que ha supuesto numerosas muertes y el confinamiento en nuestros hogares durante casi tres meses, ha provocado un cambio de paradigma en muchos ámbitos, entre ellos el educativo. Los centros se han tenido que adaptar a las circunstancias actuales para el seguimiento del curso escolar. Para ello, hemos impartido docencia online utilizando aplicaciones y programas digitales que facilitan nuestro trabajo. El alumnado se ha visto también muy afectado emocionalmente ya que ha realizado cambios en su hábito de estudio, su contexto académico y social y sus horarios de trabajo. En nuestra experiencia docente muchos alumnos y alumnas han sentido cierta desafección hacia el proceso de aprendizaje y algunos han sufrido carencias de equipamiento informático o conexión a internet en el hogar lo cual ha añadido dificultad por concluir los proyectos iniciados en el aula presencial.

Sin embargo, la metodología de trabajo por proyectos ha supuesto un recurso muy útil durante estos meses. El hecho de unificar tareas de diferentes materias ha disminuido la dispersión del alumnado a la vez que ha ofrecido un aprendizaje más interesante y motivador para el alumnado que se encontraba recluido en casa. La situación actual ha proporcionado una temática muy significativa de trabajo. La docencia online ha supuesto también una inmersión en las nuevas tecnologías (TIC) con un uso educativo, tanto para los docentes como el alumnado. De esta manera, en nuestra experiencia adquirida, por una parte, durante la realización de esta tesis doctoral y, por otra, durante la experiencia propia como docente de educación secundaria durante los meses de confinamiento, constatamos que, en dicha situación sobrevenida, los proyectos han sido aún más interactivos y significativos para el alumnado. Todo ello debería ser investigado a corto plazo para conocer aún mejor las posibilidades y consecuencias de esta metodología.

Una de las características clave del trabajo por proyectos es el trabajo grupal cooperativo. Este aspecto, lógicamente, se ha visto afectado por la situación de confinamiento ya que se han producido situaciones como la falta de comunicación, de organización, de regulación y responsabilidad del alumnado. No obstante, consideramos que se podría seguir trabajando de manera telemática en parejas o grupos y seguir utilizando roles para organizar el trabajo, adaptándolos a la situación. Para facilitar el trabajo grupal, podríamos ofrecer una mayor autonomía al alumnado y que fuera él mismo quien escogiera a sus propios compañeros y compañeras de trabajo. Además, esta situación también puede ser utilizada para que el alumnado escoja su pregunta de investigación, según la temática propuesta por los docentes o los propios alumnos y alumnas.

Una investigación en profundidad sobre los proyectos desarrollados en esta situación y sus características, así como las actitudes e interacciones del alumnado sería muy interesante para estudiar la identidad académica en este contexto concreto: ¿se producen cambios entre el contexto digital y el presencial?, ¿cuáles?, ¿de qué manera?, ¿qué factores influyen?, ¿qué identidades y posicionamientos emergen?, ¿de qué modo la versatilidad y flexibilidad que ofrece esta metodología podría ayudarnos a diseñar contextos de aprendizaje, ya sean presenciales, virtuales o híbridos que realmente beneficien al alumnado tanto a nivel académico como personal?, son, entre otras, las preguntas que podríamos plantearnos.

## BIBLIOGRAFÍA

Alegre, M. (2007). *Geografies adolescents a secundària. Posicionaments culturals i relacionals dels joves d'origen immigrant*. Col·lecció Estudis, 20. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Bales, R. (2001). *Social Interaction Systems, Theory and Measurement*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Bauman, R., & Briggs, C. L. (1990). Poetics and Performances as Critical Perspectives on Language and Social Life. *Annual Review of Anthropology*, 19(1), 59-88.

Benwell, B. & Stokoe, E. (2011). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Block, D. (2018). Revisando el constructo de "identidad" en lingüística aplicada: Antecedentes, bases, aclaraciones conceptuales e interseccionalidad. En S Pflieger (ed) *Lenguaje y construcción de la identidad: Una mirada desde diferentes ámbitos*, CELE, Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico, 25-55.

Block, D. & Moncada-Comas, B. (2019). English-medium instruction in higher education and the ELT gaze: STEM lecturers' self-positioning as NOT English language teachers, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-17.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.

Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Soloway, E., & Krajcik, J. (1996). Learning With Peers: From Small Group Cooperation to Collaborative Communities. *Educational Researcher*, 25(8), 37-39.

Bradley-Levine, J., & Mosier, G. (2014). Literature review on project-based learning. *University of Indianapolis Center of Excellence in Leadership of Learning*. Recuperado de [http://cell.windy.edu/wp-content/uploads/2014/07/PBL-LitReview\\_Jan14](http://cell.windy.edu/wp-content/uploads/2014/07/PBL-LitReview_Jan14).

Boaler, J. (1998b). Open and closed mathematics: Student experiences and Understandings. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 41-62.

Boaler, J. (2008). Promoting 'Relational Equity' and High Mathematics Achievement through an Innovative Mixed Ability Approach. *British Educational Research Journal*. 34 (2), 167-194.

Bourdieu, P. (1977). The Economics of Linguistic Exchanges, *Social Science Information*, 16(6), 645–668.

Bucholtz, M & Hall, K. (2005). Identity and interaction. *Discourse Studies*, 7(4–5), 585–614.

Carbonell, F. (1999). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En E. Aja (Coord.) *La inmigración extranjera en España. Retos educativos*, Colección Estudios Sociales, 1, (pp. 99-119). Fundación "La Caixa".

Organisation for economic co-operation and development (OECD). (2010). *21st Century Learning: Research, Innovation and Policy*. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf>

ChanLin, L. (2008). Technology integration applied to project-based learning in science. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(1), 55-65.

Wing-yi Cheng, R., Lam, S. & Chung-yan Chan, J. (2008). When high achievers and low achievers work in the same group: The roles of group heterogeneity and processes in project-based learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 205-221.

Cohen, E. (1984). Talking and working together: Status interaction and learning. En P. Paterson, L. Wilkinson, & M. Hallinan (Eds.), *The social context of instruction: Group organization and group processes*. New York: Academic Press.

Cohen, E. (1990). Teaching in Multiculturally Heterogeneous Classrooms: Findings from a model program. *McGill Journal of Education*, 26 (1), 1-17.

Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork*. New York: Teachers College Press.

- Cohen, E. & De Avila, E. (1983). *Learning to think in math and science: Improving local education for minority children*. A final report to Johnson Foundation. Stanford CA: Stanford University, Program for Complex Instruction.
- Cohen, E., & Lotan, R. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32(1), 99–120.
- Cohen, E. & Lotan, R. (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Action*. New York: Teacher's College Press.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Condliffe, B. (2017). *A Project-Based Learning literature review*. Working Paper, MDRC, <https://eric.ed.gov/?id=ED578933>
- Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D, Schoenfeld, A., Stage, P., En Zimmerman, T., Tilson, J. & Cervetti, G. (2008). *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1): 43–63.
- Doolittle, P. (1995). Understanding Cooperative Learning through Vygotsky's Zone of Proximal Development. *Lilly National Conference on Excellence in College Teaching* (Columbia, SC, June 2-4, 1995).
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of Participation across context of Social Practice. *Outlines: Critical Social Studies*, 1(1), 5-32.
- Dreier, O. (2001). Learning in Personal Trajectories of Participation. En N. Stephenson et al. (Eds) *Theoretical Psychology, critical contributions* (pp. 20-30). Canada: Captus University Publications.
- Du Bois, J. (2002, noviembre). *Stance and Consequence*, Annual meeting of the American Anthropological Association, New Orleans.

- Duran, D. (2002). *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duranti, A. (2004). Agency in Language. En A. Duranti (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Blackwell.
- Engel, A. & Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 19-22). Barcelona: Graó.
- Ertmer, P. A., & Simons, K. D. (2006). Jumping the PBL implementation hurdle: Supporting the efforts of K–12 teachers. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1 (1), 40-54.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books Inc.
- Falsafi, L. (2010). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Falsafi, L. & Coll, C. (2011). La construcción de la Identidad de Aprendiz: coordenadas espaciotemporales. En J. Pozo & C. Monereo (Eds.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Barcelona: Narcea.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Karns, K. (1998). High-achieving students' interactions and performance on complex mathematical tasks as a function of homogeneous and heterogeneous pairings. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 227–267.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gillies, R. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 35–49.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Edinburgh: University of Edinburgh Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Grant, M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 5, (1), 1-3.
- Hall, L., Johnson, A., Juzwik, M., Wortham, S. & Mosley, M. (2010). Teacher identity in the context of literacy teaching: Three explorations of classroom positioning and interaction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 234–243
- Hall, L. (1996). Introduction: Who Needs Identity? En S. Hall y P. du Gay. (eds.) *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1999b). The dynamics of social episodes. En R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning theory* (pp. 1–14). Oxford: Blackwell.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5–31.
- Harré, R., & Slocum, N. (2003). Disputes as complex social events: On the uses of positioning theory. En R. Harré & F. Moghaddam (Eds.), *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts* (pp. 123–136). Westport, CT and London: Praeger.
- Hess, N. (2001). *Teaching large multilevel classes*. Cambridge University Press.
- Holland, D. & Lave, J. (2001). *History in person: Enduring struggles, contentious practice, and intimate identities*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (2001). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hooper, S., & Hannafin, M. J. (1991). The effects of group composition on achievement, interaction, and learning efficiency during computer-based cooperative instruction. *Educational Technology, Research and Development*, 39, 27–40.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D.; Johnson, R.; Holubec, E., & Roy, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- Kayi-Adar, H. (2019). *Positioning Theory in Applied Linguistics. Research, Design and Application*. London: MacMillan/ Palgrave
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Knoll, M. (2014). Project Method. En C.D. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, 2, (pp. 665-669) Oaks, CA: Sage.
- Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-based learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed.) (pp. 275-297). New York, NY: Cambridge University Press
- Langer-Osuna, J. (2011). How Brianna became bossy and Kofi came out smart: Understanding the differentially mediated identity and engagement of two group leaders in a project-based mathematics classroom. *The Canadian Journal for Science, Mathematics, and Technology Education*, 11(3), 207-225.
- Langer-Osuna, J. (2015). From getting 'fired' to becoming a collaborator: A case of the co-construction of identity and engagement in a project-based mathematics classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 24 (1), 53-92.
- Langer-Osuna, J. & Engle, R. (2010). I study features; believe me, I should know!?' The meditational role of distributed expertise in the development of student authority. En Gomez, K., Lyons, L., & Radinsky, J. (Eds.) *Learning in the Disciplines: Proceedings of the 9th*

*International Conference of the Learning Sciences (1)* pp. 612-619.  
International Society of the Learning Sciences: Chicago IL.

Larmer, J. (2014). Project-based learning vs. problem-based learning vs. X-BL. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/pbl-vs-pbl-vs-xbl-john-larmer>

Larmer, J. & Mergendoller, J. (2015a). Gold standard PBL: Essential project design elements. Buck Institute for Education. <https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-essential-project-design-elements>

Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Lemke, J. (2008). Identity, Development, and Desire: Critical Questions. En: Caldas-Coulthard, C. & Iedema, R. (Eds.) *Identity Trouble: Critical Discourse and Contestations of Identification*, (pp. 17-42) London: Macmillan/Palgrave.

Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Withinclass grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 423–458.

Marín, M. (2010). Una tradición forjada a partir de 1939. *Andalucía en la Historia*, 28, 12-27

MAXQDA (Versión 10). (2007). [Software]. Microsoft Software.

Mergendoller, J., Maxwell, N. L. & Bellisimo, Y. (2006). The effectiveness of problem-based instruction: A comparative study of instructional methods and student characteristics. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(2), 49-69.

Morgan, W. R. (2020). Bales' Role Theory: An Attribution Theory Interpretation. *Source*, 38(4), 429–444.

Oakley, B., Felder, R., Brent, R. & Elhaji, I. (2004). Turning students groups into effective teams. *Journal of Student Centered Learning*, 2(1).

Newman, M.; Trenchs-Parera, M. & Corona, V. (2019). Down the sociolinguistic rabbit hole: The complexities and contradictions of Spanish in Barcelona. En A. Lynch (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish in the Global City*, (pp. 357-386). New York: Routledge.

Oliva, À. (2012). *First-Year Students. Construction of an Academic Persona In The Academic Activity System*. (Tesis doctoral). Universidad Autònoma de Barcelona.

Orellana, M. (2007). Moving words and worlds: reflections from “the Middle.”. En C. Lewis, P. Enciso, & E. B. Moje (Eds.), *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power*, (pp. 123–136). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Paltridge, B. & Phakiti, A. (2016) *Research Methods in Applied Linguistics: A practical resource*. London: Bloomsbury.

Patino, A. (2018) “No-one told me it would all be in Catalan!” – Narratives and language ideologies in the Latin American community at school. *International Journal of the Sociology of Language*, 250, 59–86

Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa: Guatemala*.

Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112.

Punch, K. & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education*. 2<sup>nd</sup> Edition. Sage Publishing.

Rauniomaa, M. (2003). Stance accretion, *Language, Interaction and Social Organization Research Focus Group*, University of California, Santa Barbara.

Ravitz, J. (2010). Beyond changing culture in small high schools: Reform models and changing instruction with project-based learning. *Peabody Journal of Education*, 85(3), 290-312.

Roberts (2007). *Teaching in the multilevel classroom*. Pearson Longman.  
[http://www.pearsonlongman.com/ae/download/adulted/multilevel\\_monograph.pdf](http://www.pearsonlongman.com/ae/download/adulted/multilevel_monograph.pdf)

Robinson, A. (1990). Cooperation and exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 9–27.

Rogers, M; Cross, D., Sommerfeld-Gresalfi, M.; Trauth-Nare, A. & Buck, G. (2010). First year implementation of a project-based learning approach: the need for addressing teachers' orientations in the era of reform. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 893-917.

Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1).

Scribner, S. (1984). Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*, 93, 6–21.

Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. En P. Clyne, W. Hanks and C. Hofbauer (Eds) *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*, (pp. 193–247). Chicago: Chicago Linguistic Society.

Silverstein, M. 1993. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. En J. Lucy (Ed.) *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skeggs, B. (2008). Making class through fragmenting culture. En A. Lin (Ed.), *Problematizing identity: Everyday struggles in language, culture, and education* (pp. 35–50). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.

Spradley, P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Stainback, S. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 26-31.

Stainback, S.; Stainback, W. & Jackson, H. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En: S. Stainback y W. Stainback (Eds), *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Stavroula K., Diamanto, F. & Christos, G. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes, *Education* 3(13), 35-47.

- Sutinen, A. (2013). Two project methods: Preliminary observations on the similarities and differences between William Heard Kilpatrick's project method and John Dewey's problem-solving method. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1040-1053.
- Tamim, S. R., & Grant, M. M. (2013). Definitions and Uses: Case Study of Teachers Implementing Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2).
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trenchs-Parera, M. & Newman, M. (2009). Diversity of language ideologies in Spanish-speaking youth of different origins in Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(6), 509–524.
- Trenchs-Parera, M. & Newman, M. (2015). Language Policies, Ideologies, and Attitudes, Part 2: International Immigration, Globalization and the Future of Catalan. *Language and Linguistic Compass*, 9(12), 491-501.
- Trenchs-Parera, M. (2019). Higher education language policies at the crossroads of glocal challenges: Rethinking multilingualism, internationalization and public service in Catalonia. En: Marqués Pascual, Laura; Cortijo Ocaña, Antonio (eds). *Second and Third Language Acquisition in Catalan-Speaking Regions*. Juan de la Cuesta.
- Tretten, R. & Zachariou, P. (1995). *Learning about project-based learning: Self-assessment preliminary report of results*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.
- Vila, I; Esteban, M y Ollé, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*, 353, 39-65.
- Van Dijk, T. (2008). *Discourse and power*. Houndmills: Palgrave.

- Van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. En R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (pp. 14–31). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Introduction to communities of practice. <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>
- Woolard, K. (2008). Why dat now?: linguistic-anthropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change. *Journal of Sociolinguistics*, 12 (4), 32-452.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in Action*. New York: Teachers College Press.
- Wortham, S. (2003). Accomplishing identity in participant-denoting discourse. *Journal of Linguistic Anthropology*, 13 (2), 189-210.
- Wortham, S. (2004). From good student to outcast: The emergence of a class identity. *Ethos*, 32 (2), 164-187.
- Wortham (2006). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identity and Academic Learning*. New York: Cambridge University Pr

## **ANEXOS**

## ANEXO I. Matriz de observación de aulas propuesta por Spradley (1980)

ESPACIO	ESPACIO ¿Puede describir en detalle todos los lugares?	OBJETO ¿Cuáles son los modos en que el espacio es organizado por los objetos?	ACCIONES ¿Cuáles son los modos en que el espacio es organizado por las acciones?	ACTIVIDAD ¿Cuáles son los modos en que el espacio es organizado por las actividades?	SITUACIÓN ¿Cuáles son los modos en que el espacio es organizado por las situaciones?	TIEMPO ¿Qué cambios espaciales ocurren en el tiempo?	ACTOR ¿Cuáles son los modos en que el espacio es usado por los actores?	META ¿Cuáles son los modos en que el espacio está relacionado con las metas?	SENTIMIENTO ¿Qué espacios están relacionados con los sentimientos?
OBJETO	¿Dónde están ubicados los objetos?	¿Puede describir en detalle todos los objetos?	¿De qué modo los objetos son usados por los actores?	¿Cuáles son los modos en que los objetos son usados en las actividades?	¿Cuáles son los modos en que los objetos son usados en las situaciones?	¿Cómo son usados los objetos en los diferentes momentos?	¿Cuáles son los modos en que esos objetos son usados por los actores?	¿Cómo son usados los objetos en busca de las metas?	¿Cuáles son los modos en que los objetos evocan sentimientos?
ACCIONES	¿Dónde tienen lugar las acciones?	¿Cómo incorporan las acciones el uso de los objetos?	¿Puede describir en detalle todas las acciones?	¿Cómo acciones son parte de las actividades?	¿De qué modo las acciones son parte de las situaciones?	¿Cómo varían las acciones en el tiempo?	¿Cuáles son los modos en que las acciones están desempeñadas por los actores?	¿Cuáles son los modos en que las acciones están relacionadas con las metas?	¿Cuáles son los modos en que las acciones están enlazadas a los sentimientos?
ACTIVIDAD	¿Cuáles son los lugares donde ocurren las actividades?	¿Cuáles son los modos en que las actividades incorporan los objetos?	¿Cuáles son los modos en que las actividades incorporan actos?	¿Puede describir en detalle todas las actividades?	¿Cuáles son los modos en que las actividades son parte de las situaciones?	¿Cómo varían las actividades en el tiempo?	¿Cuáles son los modos en que las actividades involucran a los actores?	¿Cuáles son los modos en que las actividades involucran a las metas?	¿De qué modo las actividades involucran sentimientos?
SITUACIÓN	¿Cuáles son los lugares donde ocurren las situaciones?	¿Cuáles son los modos en que las situaciones incorporan los objetos?	¿Cuáles son los modos en que las situaciones incorporan actos?	¿Cuáles son los modos en que las situaciones incorporan actividades?	¿Puede describir en detalle todas las situaciones?	¿Cómo ocurren las situaciones en el tiempo? ¿Hay alguna secuencia?	¿Cómo las situaciones involucran a los diversos actores?	¿De qué modo las situaciones están relacionadas con las metas?	¿De qué modo las situaciones involucran sentimientos?
TIEMPO	¿Dónde toman lugar los periodos de tiempo identificados?	¿Cuáles son los modos en que el tiempo afecta los objetos?	¿Cómo caen los actos en periodos de tiempo?	¿Cómo caen las actividades en periodos de tiempo?	¿Cómo caen las situaciones en periodos de tiempo?	¿Puede describir en detalle todos los periodos de tiempo?	¿Cuándo los actores están todo el tiempo "en escena"?	¿Cómo las metas están relacionadas con los periodos de tiempo?	¿Cuándo son evocados los sentimientos?
ACTOR	¿Dónde se ubican los actores por sí mismos?	¿Cuáles son los modos en que los actores usan los objetos?	¿Cuáles son los modos en que los actores usan los actos?	¿Cómo están involucrados en las actividades los actores?	¿Cómo están involucrados en las situaciones los actores?	¿Cómo hacen los actores para cambiar en el tiempo o en diferentes momentos?	¿Puede describir en detalle a todos los actores?	¿Qué actores están enlazados con qué metas?	¿Cuáles son los sentimientos experimentados por los actores?
META	¿Dónde se busca lograr los objetivos y dónde se logran efectivamente?	¿Cuáles son los modos en que las metas involucran el uso de objetos?	¿Cuáles son los modos en que las metas involucran actos?	¿Qué actividades son búsqueda de metas o están enlazadas a metas?	¿Cuáles son los modos en que las situaciones están enlazadas a las metas?	¿Qué metas están agendadas en qué tiempos?	¿Cómo las diversas metas afectan a los diversos actores?	¿Puede describir en detalle a todas las metas?	¿Cuáles son los modos en que las metas evocan sentimientos?
SENTIMIENTO	¿Dónde tienen lugar o se expresan los diversos sentimientos?	¿Qué sentimientos llevan a usar qué objetos?	¿Cuáles son los modos en que los sentimientos involucran a las acciones?	¿Cuáles son los modos en que los sentimientos influyen en las actividades?	¿Cuáles son los modos en que los sentimientos afectan a las situaciones?	¿Cómo están relacionados los sentimientos en los diversos periodos de tiempo?	¿Cuáles son los modos en que los sentimientos involucran a los actores?	¿Cuáles son los modos en que los sentimientos influyen en las metas?	¿Puede describir en detalle a todos los sentimientos?

## ANEXO II. Guión de la entrevista inicial realizada al alumnado tras la finalización del proyecto *This is me!* (1er proyecto).

1. Describe brevemente tu identidad académica en clase: ¿Cómo crees que eres como estudiante? ¿Cómo crees que te ven los demás?
2. ¿Te gusta trabajar en grupo? ¿Por qué?
3. De todos los proyectos en los que has trabajado hasta ahora, explícame alguna experiencia del trabajo en grupo que **NO** haya funcionado demasiado bien. (*Nota: dejarles identificar la experiencia y luego preguntar todos los ítems*)
  - ¿Qué proyecto era? ¿Quiénes estaban en el grupo?
  - ¿Qué rol tenías? ¿Y los demás?
  - ¿Qué tarea teníais que hacer? ¿Qué tipo de problema fue (ej. organización, tareas, conflicto personal)?
  - ¿Se resolvió el problema o conflicto? ¿Cómo?
  - ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo crees que se sintieron los otros?
  - ¿Por qué crees que el grupo no funcionó?
  - Si pudieras volver a la misma situación ¿qué harías diferente? ¿qué podrían hacer los otros diferente?
4. De todos los proyectos en los que has trabajado hasta ahora, explícame alguna experiencia en el que el trabajo en grupo que **haya funcionado bien**. (*Nota: dejarles identificar la experiencia y luego preguntar todos los ítems*)
  - ¿Qué proyecto era? ¿Quiénes estaban en el grupo?
  - ¿Qué rol tenías? ¿Y los demás?
  - ¿Qué tarea teníais que hacer? ¿Qué pasó?
  - ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo crees que se sintieron los otros?
  - ¿Por qué crees que el grupo funcionó bien?
5. Explícame ¿cómo ha sido la experiencia de trabajar en este último grupo para el proyecto *This is me!*?
  - ¿Cuál ha sido tú rol en el grupo?

- ¿Cuál crees que ha sido el rol de cada uno de tus compañeros del grupo?
  - ¿Crees que los roles han ido cambiando a lo largo del proyecto?
  - ¿Te ha gustado trabajar en este proyecto? ¿Por qué?
  - ¿Crees que has aprendido sobre el tema del proyecto?
  - ¿Crees que has participado activamente en el proyecto? ¿Y tus compañeros?
  - ¿Has ayudado a alguien o te han ayudado a ti? ¿De qué manera?
  - ¿Crees que te ha servido trabajar en grupo para conocer en mayor profundidad a algún compañero? ¿A quién? ¿Has hecho amistad con alguno de ellos? ¿Con quién?
  - Si pudieras elegir grupo de trabajo ¿volverías a trabajar con los mismos compañeros? ¿por qué?
6. Si tú fueras profesor o profesora de este instituto qué harías para trabajar por proyectos. *(Nota: dejarles responder y después preguntar cada ítem si falta alguno)*
- ¿Qué tipo de actividades prepararías?
  - ¿Cómo harías los grupos de trabajo? (dejarías a los alumnos escoger o los harías tú, heterogéneos o homogéneos, distribuirías roles)
  - ¿Cómo harías para asegurarte de que los grupos de trabajo están funcionando bien?
  - ¿Y para asegurarte de que tus alumnos aprenden el contenido?

### ANEXO III. Guiones de las entrevistas realizadas al alumnado tras la finalización del proyecto *Vida i mort al'antic Egipte* (2º proyecto).

Incluimos en este Anexo dos guiones de entrevista, el primero con las preguntas realizadas al alumnado que no habíamos entrevistado en el primer proyecto (*This is me!*) y el segundo con las preguntas formuladas al alumnado que ya habíamos entrevistado previamente.

#### GUIÓN PARA LA ENTREVISTA CON EL ALUMNADO **NO** ENTREVISTRADO EN EL 1ER TRIMESTRE

1. Describe brevemente tu identidad académica en clase: ¿Cómo crees que eres como estudiante? ¿Cómo crees que te ven los demás? ¿Crees que ha cambiado de principio de curso a ahora?
2. ¿Te gusta trabajar en grupo? ¿Por qué?
3. De todos los proyectos en los que has trabajado hasta ahora, explícame alguna experiencia del trabajo en grupo que **NO** haya funcionado demasiado bien. (*Nota: dejarles identificar la experiencia y luego preguntar todos los ítems*)
  - ¿Qué proyecto era? ¿Quiénes estaban en el grupo?
  - ¿Qué rol tenías? ¿Y los demás?
  - ¿Qué tarea teníais que hacer? ¿Qué tipo de problema fue (ej. organización, tareas, conflicto personal)?
  - ¿Se resolvió el problema o conflicto? ¿Cómo?
  - ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo crees que se sintieron los otros?
  - ¿Por qué crees que el grupo no funcionó?
  - Si pudieras volver a la misma situación ¿qué harías diferente? ¿qué podrían hacer los otros diferente?
4. De todos los proyectos en los que has trabajado hasta ahora, explícame alguna experiencia en el que el trabajo en grupo que **haya funcionado bien**. (*Nota: dejarles identificar la experiencia y luego preguntar todos los ítems*)
  - ¿Qué proyecto era? ¿Quiénes estaban en el grupo?

- ¿Qué rol tenías? ¿Y los demás?
  - ¿Qué tarea teníais que hacer? ¿Qué pasó?
  - ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo crees que se sintieron los otros?
  - ¿Por qué crees que el grupo funcionó bien?
5. Explicame ¿cómo ha sido la experiencia de trabajar en grupo para el proyecto **This is me**? ¿Crees que hay diferencia con otros proyectos porque fue en inglés?
6. Explicame ¿cómo ha sido la experiencia de trabajar en el proyecto de **Vida y muerte en el antiguo Egipto**?
- ¿Cuál ha sido tú rol en el grupo? ¿Cuál ha sido el rol de cada uno de tus compañeros del grupo?
  - ¿Crees que los roles han ido cambiando a lo largo del proyecto?
  - ¿Te ha gustado trabajar en este proyecto? ¿Por qué?
  - ¿Crees que has aprendido sobre el tema del proyecto?
  - ¿Crees que has participado activamente en el proyecto? ¿Y tus compañeros?
  - ¿Has ayudado a alguien o te han ayudado a ti? ¿De qué manera?
  - ¿Crees que te ha servido trabajar en grupo para conocer en mayor profundidad a algún compañero? ¿A quién? ¿Has hecho amistad con alguno de ellos? ¿Con quién?
  - Si pudieras elegir grupo de trabajo ¿volverías a trabajar con los mismos compañeros? ¿por qué?
6. ¿Has notado algún **cambio** entre los proyectos del 1er trimestre y los de ahora?
- ¿Has cambiado de rol en los diferentes proyectos? ¿Cuáles has tenido?
  - ¿Te hubiera gustado tener otro diferente? ¿Crees que se deberían de cambiar a lo largo del curso?
  - ¿Has encontrado alguna dificultad para ejercer alguna de tus funciones? ¿En qué momento y cuáles?

- ¿Cuál crees que es la opinión de tus compañeros sobre cómo has ejercido tus roles?
  - ¿Cómo te está yendo el trabajo en grupo en este trimestre? ¿Crees que has aprendido alguna habilidad o estrategia para trabajar en grupo?
  - ¿Crees que el número de conflictos en los grupos ha disminuido o aumentado?
7. Si tú fueras profesor o profesora de este instituto qué harías para trabajar por proyectos. (*Nota: dejarles responder y después preguntar cada ítem si falta alguno*)
- ¿Qué tipo de actividades prepararías?
  - ¿Cómo harías los grupos de trabajo? (dejarías a los alumnos escoger o los harías tú, heterogéneos o homogéneos, distribuirías roles)
  - ¿Cómo harías para asegurarte de que los grupos de trabajo están funcionando bien?
  - ¿Y para asegurarte de que tus alumnos aprenden el contenido?

<p><b>GUIÓN PARA LA ENTREVISTA CON ALUMNADO YA ENTREVISTRADO ANTERIORMENTE EN EL PROYECTO</b>  <b><i>THIS IS ME!</i></b></p>
--

1. Describe brevemente tu identidad académica en clase: ¿Cómo crees que eres como estudiante? ¿Cómo crees que te ven los demás? ¿Crees que ha cambiado de principio de curso a ahora?
2. Explícame ¿cómo ha sido la experiencia de trabajar en el proyecto de **Vida y muerte en el antiguo Egipto**?
  - ¿Quiénes eran tus compañeros?
  - ¿Cómo describirías a tus compañeros de grupo, es decir, cómo crees que son como estudiantes y compañeros?
  - ¿Cuál ha sido tu rol en el grupo? ¿Cuál ha sido el rol de cada uno de tus compañeros del grupo? ¿Crees que los roles han ido cambiando a lo largo del proyecto?

- ¿Te ha gustado trabajar en este proyecto? ¿Por qué?
  - ¿Cómo te has sentido trabajando en este proyecto?
  - ¿Ha habido algún conflicto dentro del grupo? ¿Cómo lo habéis solucionado?
  - ¿Crees que has aprendido sobre el tema del proyecto?
  - ¿Crees que has participado activamente en el proyecto? ¿Y tus compañeros?
  - ¿Has ayudado a alguien o te han ayudado a ti? ¿De qué manera?
  - ¿Crees que te ha servido trabajar en grupo para conocer en mayor profundidad a algún compañero? ¿A quién? ¿Has hecho amistad con alguno de ellos? ¿Con quién?
  - Si pudieras elegir grupo de trabajo ¿volverías a trabajar con los mismos compañeros? ¿por qué?
3. ¿Has notado algún **cambio** entre los proyectos del 1er trimestre y los de ahora?
- ¿Has cambiado de rol en los diferentes proyectos? ¿Cuáles has tenido?
  - ¿Te hubiera gustado tener otro diferente? ¿Crees que se deberían de cambiar a lo largo del curso?
  - ¿Has encontrado alguna dificultad para ejercer alguna de tus funciones? ¿En qué momento y cuáles?
  - ¿Cuál crees que es la opinión de tus compañeros sobre cómo has ejercido tus roles?
  - ¿Cómo te está yendo el trabajo en grupo en este trimestre? ¿Crees que has aprendido alguna habilidad o estrategia para trabajar en grupo? ¿Has mejorado/empeorado/cambiado algún aspecto?
  - ¿Crees que el número de conflictos en los grupos ha disminuido o aumentado?
4. ¿Qué consejos darías a tus profesores? ¿Cambiarías algo de los proyectos o de los grupos?

**ANEXO IV. Guión de la entrevista final realizada al alumnado tras la finalización del proyecto *Tim Burton: words and images* (3er proyecto).**

1. Después de todo este curso trabajando por proyectos, ¿cómo diríais que eres cómo estudiante? ¿Has notado alguna diferencia de principio de curso a ahora? ¿Y en comparación con primaria?
2. ¿Te ha gustado trabajar por proyectos? ¿Por qué? ¿Les recomendarías a amigos de otros institutos trabajar por proyectos?
3. ¿Para qué crees que te ha servido trabajar por proyectos?
  - a. a nivel académico (\*Nota: esperar su respuesta y si no saben preguntar: ¿has aprendido? ¿Has mejorado? ¿Has empeorado?)
  - b. a nivel personal (\*Nota: esperar su respuesta y si no saben preguntar: qué has aprendido de ti, habilidades, estrategias, autoestima, etc)
  - c. a nivel social (\*Nota: esperar su respuesta y si no saben preguntar: relaciones con los demás: estrategias de comunicación, tolerancia, respeto a las ideas de los demás, negociación, etc)
4. ¿Qué proyectos te han gustado más? ¿Y menos? ¿Por qué?
5. ¿Cómo te ha ido en los grupos de trabajo en general? ¿Has tenido algún conflicto? En caso negativo, ¿ha habido alguno en tú grupo? ¿Cómo lo habéis solucionado?
6. Si pudieras decidir todos los miembros del grupo ¿con quién te gustaría trabajar en los grupos? ¿Por qué?
7. De todos los proyectos escoge un proyecto en el hayas trabajado bien con el grupo. Explícame la experiencia. (\*Nota: esperar su respuesta y si no saben preguntar con quién ibas, qué pasó, cómo te sentías)
8. De todos los proyectos escoge un proyecto en el que hayas trabajado mal con el grupo. Explícame la experiencia
9. ¿Qué roles has tenido en los proyectos? De todos ellos, ¿cuál te ha gustado más? ¿Por qué? ¿Y menos? ¿Por qué?
10. Explícame ahora del proyecto Tim Burton: ¿Qué te ha parecido? ¿Te ha gustado? ¿Por qué? ¿Qué cambiarías?

**ANEXO V. Guión de la entrevista entrevista final realizada al profesorado tras la finalización del proyecto *Tim Burton: words and images* (3er proyecto estudiado).**

1. ¿Habías trabajado por proyectos anteriormente? ¿Has recibido alguna formación? ¿Qué te ha parecido la experiencia? ¿Cómo te has sentido?
2. ¿Qué retos has encontrado al implementar esta metodología? ¿Y beneficios?
3. Después de la experiencia de este curso ¿has encontrado algún aspecto que consideres que haya que modificar para el año que viene? ¿Cuál? ¿Por qué?
4. ¿Qué efecto crees que tiene trabajar por proyectos en la inclusión del alumnado y el clima de aula? ¿Y en el rendimiento académico?
5. ¿Crees que esta metodología es adecuada para todo el alumnado? ¿Hay alguno en concreto que haya encontrado dificultades o a alguno que le haya resultado especialmente beneficioso? ¿Quién? ¿Por qué?
6. ¿Cómo habéis organizado los grupos de trabajo? ¿Qué tipo de agrupamiento te parece más beneficioso para el alumnado? ¿Por qué?
7. En tu opinión, ¿son los roles dentro de los grupos útiles? ¿Por qué? ¿Cómo han sido distribuidos?
8. Según tu percepción, ¿cómo han sido las relaciones entre los alumnos? ¿Ha habido muchos conflictos? ¿Cómo los han solucionado? ¿Ha sido necesaria tu intervención?
9. ¿Has notado algún cambio en la trayectoria de alguno de los alumnos (interés, comportamiento, rendimiento académico, integración en el aula, aceptación en el grupo, etc.)?
10. ¿Quieres añadir o comentar algún otro aspecto que te parezca relevante?

*\*Nota: si no han salido mencionados anteriormente, preguntar por alumnos en concreto.*

## **ANEXO VI. Consentimiento informado, basado en el modelo del proyecto Translinguam del grupo GREILI-UPF**

Benvolgudes famílies,

Curs 2017/2018

Sóc estudiant de doctorat de la Universitat Pompeu Fabra i, conjuntament amb la meva directora de tesi la Dra. Mireia Trenchs, estem realitzant una recerca sobre l'impacte del treball per projectes en el desenvolupament social i acadèmic dels alumnes en centres educatius de Barcelona i la seva àrea metropolitana, com és el cas de l'INS El Parc.

Per poder dur a terme aquesta investigació doctoral, necessitarem enregistrar classes on els alumnes estan parlant i interactuant. Per això, amb aquesta carta us volem demanar la vostra autorització perquè el vostre/a fill/a pugui participar en aquesta recerca. La seva participació no suposa cap risc per a la integritat dels joves, ja que es tractarà de gravacions d'àudio i vídeo de les activitats que es realitzen en el marc específic de les aules i d'entrevistes que també es duran a terme a l'institut. Així mateix, ens comprometem amb l'ús ètic i responsable de les dades obtingudes mitjançant els enregistraments. Les dades seran utilitzades únicament per a l'anàlisi d'aquesta investigació. També els assegurem que aquest material no serà mai divulgat per fins públics i que, en cas que els resultats i conclusions de l'estudi es publiquin, la identitat dels participants estarà protegida amb pseudònims.

Per autoritzar la participació del vostre fill/filla, caldria que signéssiu la present circular i que la feu arribar a la professora del curs. En cas que tingueu qualsevol pregunta respecte aquest estudi, podeu contactar amb nosaltres a través de la direcció del centre que ha donat la seva conformitat a la realització de l'estudi.

Celia Esquerra Lobato

(per retornar a la professora del curs abans del dia 30 de setembre de 2017)

---

El pare/mare/tutor de l' alumne/a.....de la classe .....d'ESO.....l'autoritzo a participar en la investigació doctoral sobre el impacte del treball per projectes en el desenvolupament social i acadèmic dels alumnes, que es dura a terme durant el curs 2017/2018, del qual la investigadora és la Celia Esquerra, amb la supervisió de la Dra. Mireia Trenchs.

Signatura:

## ANEXO VII. Planificaci3n anual de los proyectos del centro

1TRIM	GRUPS	INICI	FINAL	PROJECTES	1TRIM	GRUPS	INICI	FINAL	PROJECTES
<b>ACOLLIMENT</b>	ABCD	13/9/17	26/9/17	A1 Acolliment					
<b>PRO A</b>	AB	27/9/17	10/11/17	A2 Wonder	<b>PRO A</b>	AB	13/11/17	20/12/17	A3 This is me
	CD	27/9/17	10/11/17	A3 This is me		CD	13/11/17	20/12/17	A2 Wonder
<b>PRO B</b>	ABCD	18/9/17	20/12/17	B1 Som competents					
<b>PRO C</b>	AB	27/9/17	10/11/17	C2 Àgora + C3 Romanorum	<b>PRO C</b>	AB	13/11/17	20/12/17	C1 Univers
	CD	27/9/17	10/11/17	C1 Univers		CD	13/11/17	20/12/17	C2 Àgora + C3 Romanorum

2TRIM	GRUPS	INICI	FINAL	PROJECTES	2TRIM	GRUPS	INICI	FINAL	PROJECTES
<b>PRO A</b>	AB	8/1/18	9/2/18	A4 Vida i mort a l'Antic Egipte	<b>PRO A</b>	AB	8/1/18	9/2/18	A5 Proyecto Corto Maltés
	CD	12/2/18	16/3/18	A5 Proyecto Corto Maltés		CD	13/2/18	16/3/18	A4 Vida i mort a l'Antic Egipte
<b>PRO B</b>	AB	8/1/18	19/1/18	A4 Vida i mort a l'Antic Egipte	<b>PRO B</b>	CD	11/12/17	8/2/18	B2 Natural Numbers
	AB	22/1/18	23/2/18	B2 Natural Numbers		CD	12/2/18	23/2/18	A4 Vida i mort a l'Antic Egipte
	AB	26/2/18	20/4/18	B3 La calculadora boja		CD	26/2/18	20/4/18	B3 La calculadora boja
<b>PRO C</b>	AB	8/1/18	/1812 sess ons (el 2F	A: Mobile----- B NeolithicB: Mobile--	<b>PRO C</b>	AB	13/2/18	ns (el 2F hi	C6 Planeta Blau
	CD	8/1/18	F es festa)	C6 Planeta Blau		CD	13/2/18	/1812 sess	D:Neolithic - ---- C: Mobile C: Neoliti

<i>3TRIM</i>	<i>GRUPS</i>	<i>INICI</i>	<i>FINAL</i>	<i>PROJECTES</i>	<i>3TRIM</i>	<i>GRUPS</i>	<i>INICI</i>	<i>FINAL</i>	<i>PROJECTES</i>
<i>Miniprojectes</i>	AB	19/3/18	22/3/18	ESCAC	<i>Miniprojectes</i>	CD	3/4/18	6/4/18	ESCAC
	CD	19/3/18	22/3/18	Visc@Rubí!		AB	3/4/18	6/4/18	Visc@Rubí!
<i>PRO A</i>	AB	9/4/18	9/5/18	A6. Furia de Titans	<i>PRO A</i>	AB	11/5/18	8/6/18	A7. Tim Burton: words and images
	CD	10/4/18	9/5/18	A7. Tim Burton: words and images		CD	10/5/18	7/6/18	A6. Furia de Titans
<i>PRO B</i>	AB	23/4/18	15/6/18	B4. Donem color a l'Església de Sant Pere (Moodle)					
	CD	23/4/18	15/6/18	B4. Donem color a l'Església de Sant Pere (Moodle)					
<i>PRO C</i>	ABCD	9/4/18	18/5/18	C7. La vida a la Terra					
	CDAB	22/5/18	15/6/18	C8. Es tanca el teló					

## **ANEXO VIII. Documento de compromisos grupal**

### **DOCUMENT DE COMPROMISOS**

NOM I COGNOMS DELS COMPONENTS DEL GRUP:

-  
-  
-

Discutiheu entre tots i totes les condicions o la millor manera de portar a terme un bon treball de grup. A continuació, anoteu les idees que han sortit en la discussió:

Seleccioneu les idees que us semblin més interessants per organitzar i facilitar el funcionament del vostre grup i acordeu entre tots i totes a què us podeu comprometre i com voleu treballar durant aquest treball transversal:

Decidiu entre tots i totes quines serien les tasques més idònies per aconseguir un millor funcionament i, tot seguit, acordeu qui pot fer millor cadascuna d'aquestes funcions.

Teniu un exemple, però podeu pensar en altres tasques que no apareixen al llistat:

<b>RESPONSABILITAT</b>	<b>FUNCIONS</b>	<b>NOM</b>
<b>Secretari/Secretària</b>		
<b>Moderador</b>		
<b>Coordinador/a</b>		
<b>Responsable material</b>		
<b>Portaveu</b>		

Què fareu perquè el grup funcioni correctament, que tothom treballi i ho faci de gust, s'ho passi bé i col·labori per arribar a aconseguir els objectius proposats? Com resoldreu els problemes que puguin sorgir?

\_\_\_\_, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Signatures:

Valoració final del treball realitzat i del funcionament del grup:

\_\_\_\_, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Signatures: