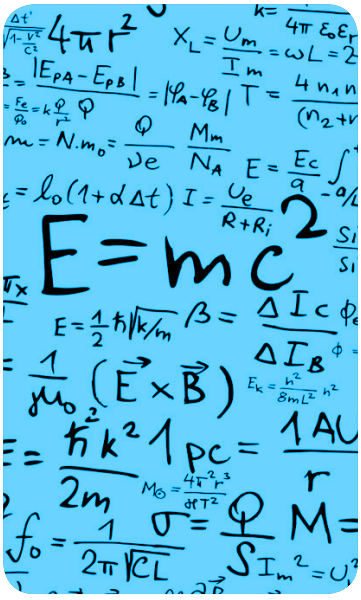
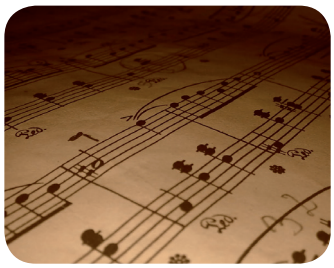




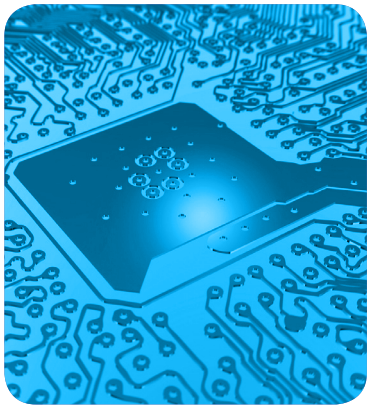
MÁSTERES de la UAM

Facultad de Psicología /11-12

Máster en Psicología de la Educación

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID

excelencia Campus Internacional UAM CSIC



Proceso de acompañamiento y análisis en la implementación del Proyecto Europeo Multilateral “Respondingt o diversity by engaging with students’s voices: a strategy for teacher development” en el Colegio Gaudem

María José Sánchez Aguilar

UAM EDICIONES

1. Contextualización y marcos conceptuales de referencia……..……2

1.1. Colegio Gaudem Presencia, Participación y Aprendizaje…….…….2

1.2. Las aulas cooperativas ……..4

2. El Trabajo de Fin de Máster…….…7

2.1. Propósito y objetivos ……..…..7

2.2. Metodología de trabajo…….……..8

2.3 El proyecto *Comenius*…….…...*9*

2.3.1 Relación entre los objetivos del proyecto y los objetivos del Colegio Gaudem...9

2.3.2. Metodología de trabajo-LessonStudy…….……..9

2.3.3. Propuesta y desarrollo del proyecto……11

3. Análisis del proceso de implementación del Proyecto Comenius ……23

3.1 ¿Cómo es vivida la experiencia?.....23

3.1.1 Situación de entrada……...23

3.1.2 Expectativas sobre la participación…….25

3.1.3 Desarrollo del proyecto..……26

3.2 ¿Qué aspectos condicionan el desarrollo del proyecto?.....27

3.2.1 Barreras y facilitadores……..27

3.2.2 Consideraciones sobre primeros logros…….29

3.3 ¿Es posible generalizar esta propuesta? ……...31

4. Discusión……...33

5. Conclusiones y líneas de mejora…….…38

6. Reflexiones finales…….….40

7. Referencias……...42

Anexos……..45

1. Contextualización

1.1 Colegio Gaudem: presencia, participación y aprendizaje

El Colegio Gaudem de Madrid inicia sus actividades en el curso académico 2008-2009 tras una larga gestación concebida en el compromiso por una educación inclusiva, es decir de calidad para todo su alumnado. Este proyecto ha sido asumido por un grupo de profesionales de la educación provenientes del Instituto Hispanoamericano de la Palabra (fundado en 1963) quienes, tras años de experiencia en la atención a personas Sordas, experimentan un significativo cambio de perspectivas que los lleva a dirigir propuestas de enseñanza y aprendizaje desde posiciones típicamente oralistas hacia un enfoque bilingüe, con una apuesta decidida por la uso complementario de la lengua de signos española (LSE) y la lengua oral en el marco de modelos de *educación compartida* (Alonso, Echeita y Rodríguez, 2009). Por esta razón e impulsados por la convicción de que la inclusión es el camino más justo y coherente para el desarrollo de todos los estudiantes, promueven la formación de una cooperativa integrada por distintos profesionales de la educación y en asociación con ellos construyen la propuesta denominada Colegio Gaudem.

El colegio se encuentra integrado por un numeroso colectivo de personas Sordas (estudiantes, profesores, intérpretes, personal de administración y servicios, etc.), quienes realizan sus actividades profesionales en interacción con el resto de integrantes oyentes de la institución. Esta característica, la progresiva eliminación de barreras que impidan la *presencia* de personas Sordas -y con ellos cualquier persona cuya condición pueda ser objeto de exclusión -es el punto de partida de esta Institución Educativa, la que se complementa en la convicción de que solo el reconocimiento de la diversidad es el primer paso hacia una posible atención justa y coherente con la misma.

En el ámbito de la educación escolar, esta interacción se hace práctica en la promoción, el diseño y la planificación de experiencias de encuentro, participación y aprendizaje entre todos los alumnos, con especial interés en la de aquellos que puedan ser objeto de exclusión (Ainscow y Echeíta 2011). Con ello se intenta, a través de esfuerzos comunes, hacer práctica la diversificación de la acción educativa e instruccional con el fin de que todos los alumnos, sin excepción progresen, y hasta donde les sea posible, progresen en la realización de los aprendizajes escolares. A ello subyace una estrategia de conjunto que contempla las necesidades de ayuda de todos los alumnos sin excepción lo que pasa por una a amplia gama de medidas y vías para ajustar las ayudas de la enseñanza (Coll, 1990) (Martín y Mauri, 1996)

Esta *perspectiva* de trabajo revela una firme concepción de la inclusión, que pone el énfasis en la tarea de reconocer y remover barreras a través de la adaptación de la enseñanza a las características de los alumnos. Podemos identificar en este *proyecto educativo*, una práctica tributaria de la concepción interaccionista de las diferencias individuales, la cual asume como prioritario el papel que desempeña la interacción entre la escuela y las características singulares de todos los alumnos, a través de experiencias que promuevan el desarrollo de los

individuos, adaptando las formas y métodos de enseñanza en función de los mismos en un claro ejercicio de enseñanza adaptativa (Coll y Miras, 2004; Martí y Mauri, 1996)

La adaptación de la enseñanza en función de las características de los alumnos, noción que procede de ideas basadas en el constructivismo de orientación sociocultural (Coll, 2001), nos remonta a conceptos como la *Zona de Desarrollo Próximo*, no es, bajo ningún concepto un proceso sencillo. Globalmente hablando cabría decir que la principal barrera se configura en la tradición de un sistema educativo que durante siglos se ha diseñado para que los estudiantes se adapten al mismo o sean excluidos. Este es el enfoque que, lamentablemente, sigue siendo la ruta mayoritariamente promovida por muchas administraciones educativas que, por otra parte, ven en la competencia, la ganancia económica y los rankings los únicos indicadores de calidad.

Por esta razón, desde la necesidad de generar aprendizajes a través de la participación activa de los estudiantes, reivindicando así su presencia y protagonismo el colegio Gaudem viene realizando una serie de acciones y esfuerzos para incorporar en su práctica los puntos de vista, "*las voces*" y valoraciones del alumnado (Echeíta, 2008), propuesta valiosa que, frente a las circunstancias actuales, marca un "*camino del salmón*[1]" o rebeldía necesaria en pos de la equidad y la justicia.

Esta preocupación se concretiza en la elección de algunas metodologías (*macroadpataciones*) y actuaciones concretas (*microadapatciones*) que,lideraras por el Departamento de Orientación e Innovación (DOI) del centro, configuran el núcleo central del modelo de atención a la diversidad que se intenta desarrollar en el colegio,

A nivel institucional, en el ámbito *de clima de centro y gestión de la convivencia*, encontramos la construcción colaborativa del *Plan de Convivencia del Centro*, el cual se identifica como global, planificado, preventivo y procesual. Entre sus líneas de actuación destaca la implementación de la estructura de Delegados de grupo en EBO, ESO y Bachillerato (Ruiz, 2011), estructura encargada de manifestar propuestas, opiniones y sugerencias de manera organizada, así como también de evaluar al finalizar cada trimestre los logros alcanzados y las dificultades encontradas en el desarrollo del curso. Cabe resaltar el carácter determinante de esta propuesta en el proceso de construcción continua de la *cultura escolar* del centro y es el punto de partida para nuevas experiencias centradas en el fomento de la participación de todo el alumnado en pos del desarrollo de nuevas y mejores experiencias educativas.

En relación con el ámbito de la organización escolar y en cuanto a agrupamientos del alumnado y propuestas de metodología generales (*macroapadtaciones)*, podemos evidenciar que, en la etapa de la Educación Infantil (3-6 años) y en los primeros cursos de la Educación Primaria (6-12 años), se practica un modelo progresivo de educación bilingüe a través de *la*

[1] El "camino del salmón" es esa lucha valiente contracorriente que se elige seguir en pos de un objetivo.

presencia de dos tutores, uno de los cuales es competente en LSE, en las aulas integradas por alumnado Sordo en interacción con alumnado oyente. Esta propuesta se sostiene en la cotidianización del uso de LSE como un código compartido, tanto por Sordos como por oyentes, en un ejercicio real del bilingüismo y de inclusión. Esta metodología de trabajo encuentra continuación en la etapa Secundaria a través de la división de cada curso en tres líneas: A, B y C. Las aulas denominadas A cuentan con alumnos Sordos entre sus integrantes.

En lo que respecta al ámbito de la atención a la diversidad en el aula, a nivel organizativo y metodológico, encontramos también actividades centradas en la promoción de la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. El desarrollo de las clases en la etapa primaria se realiza, de modo regular, a través de *proyectos de trabajo* (Hernández, 2008), que promueven la motivación y la atención a los intereses directos de los alumnos, puesto que las propuestas surgen de ellos mismos. Esta metodología encuentra importante apoyo en las actividades propuestas en la Biblioteca del colegio donde los alumnos aprenden a gestionar la búsqueda de información en textos, motivados por un despliegue de experiencias dirigidas a despertar su interés, curiosidad y amor por la lectura.

Cabe resaltar que, independientemente de la relación que este espacio tiene con el apoyo a la realización de la metodología por proyectos en la etapa primaria, la Biblioteca del colegio merece mucho más reflexiones que las que este trabajo puede dirigirle, puesto que a lo largo de estos cuatro años se ha configurado como un espacio de atracción y encuentro de todos los estudiantes, confluyendo en ella diversidad y motivación por la lectura. Los logros objetivos y subjetivos de esta Biblioteca refuerzan e impulsan la calidad del colegio.

En el primer ciclo de la ESO, integrado por el primer y el segundo curso se desarrolla una metodología denominada *Aulas Cooperativas Multitarea* o Aulas de Ámbito en las que las tres líneas de cada curso forman dos grandes grupos de trabajo (1ºAB, 1ºBC, 2ºAB y 2ºBC) para desarrollar asignaturas de ámbito apoyados en una organización social cooperativa del aula (Colomina y Onrubia, 2001; Pujolàs, 2008). Los alcances que permite el desarrollo de este tipo de metodología están estrechamente ligados con el fomento de la presencia, la participación y el aprendizaje de los alumnos a través de la interacción entre iguales y el fomento de la inclusión. (Echeíta y Martín, 1990; Echeita, 2012)

En el siguiente apartado profundizaremos en el desarrollo de esta última propuesta puesto que es en ella en donde se lleva a cabo el proyecto de innovación cuya descripción y análisis son el centro de interés del presente trabajo de fin del máster (TFM).

1.2 Las aulas cooperativas

"El medio ambiente natural específico de los seres humanos es la sociedad."

Fernando Savater

> "La capacidad de todos los alumnos de aprender a trabajar cooperativamente con los demás es la piedra clave para construir y mantener matrimonios, familias, carreras y amistades estables (…) La manera más lógica de enfatizar el uso del conocimiento y

> las habilidades de los alumnos dentro de un marco cooperativo, tal como se encontrarán cuando sean miembros de la sociedad, es dedicar mucho tiempo al aprendizaje de estas habilidades en relaciones cooperativas con los demás" (Johnson y Johnson, 1997, p. 62-63)

El trabajo en aulas cooperativas es una modalidad didáctica basada en estrategias de aprendizaje cooperativo, esto es del "uso didáctico de equipos reducidos de escolares para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, con el fin de que cada uno aprenda hasta el límite de sus capacidades y aprenda, además, a trabajar en equipo." (Pujolás, 2008, p.335) En ellas se propone el desarrollo de un currículo por ámbitos en vez de por materias o asignaturas con el fin de globalizar el aprendizaje y promover la relación entre los conocimientos y la interdisciplinariedad, elementos clave en la significatividad de aprendizajes.

Uno de los centros pioneros en el desarrollo de Aulas Cooperativas Multitarea con desarrollo curricular por ámbitos es el colegio Padre Piquer (http://www.padrepiquer.com/pdf/AulaCooperativaMultitarea.pdf) (Echeita y Juri, 2007), antecedente inmediato de la propuesta de ámbitos y trabajo cooperativo del colegio Gaudem. La experiencia recogida en esta escuela ha servido de modelo básico tanto a nivel de infraestructura, como en aspectos de apoyo y organización metodológica y uso de Guías Didácticas.

El aprendizaje cooperativo es una de las formas de trabajo más potentes en el desarrollo de una educación de calidad, basado en la perspectiva curricular que fundamenta la concepción interaccionista de la enseñanza y el aprendizaje, que como ya hemos señalado, es adoptada en la práctica por el Colegio Gaudem. Es una condición potente y significativa para el desarrollo de la inclusión dentro de la escuela puesto que presenta ventajas muy destacables desde el punto de vista de la adaptación de la enseñanza y el ajuste de la ayuda a los alumnos, ya que multiplica las fuentes de la ayuda educativa aprovechando las posibilidades que ofrecen los propios alumnos (promoviendo con ello la participación del mismo a través de la necesidad de la interacción); pone en marcha procesos de influencia educativa que difícilmente aparecen en la interacción entre profesorado y alumnado y ayuda a hacer transparentes los procesos de trabajo y aprendizaje del alumnado, puesto que facilita la observación del profesorado y la posibilidad de que éste ofrezca ayudas contingentes a esos procesos (Onrubia, 2010 cit. en Coll, 2010)

El colegio Gaudem asume el uso, relativamente frecuente, de estrategias de aprendizaje cooperativo en todos los cursos de su oferta académica, sin embargo incluye Aulas Cooperativas de trabajo por ámbito o Multitareas solo en los dos primeros años de la ESO. La implementación de este modelo es un proceso iniciado hace apenas 3 cursos y, como veremos más adelante, no está exento de dificultades.

Estos cursos cuentan con tres líneas o grupos de alumnado: A, B y C. Cuando se trabaja en aulas cooperativas, las líneas se integran entre ellas formando dos grandes grupos en cada

curso: aula AB y aula BC. Cada uno de estos grupos posee una ratio aproximada de 40 alumnos, si bien las estrategias de trabajo utilizadas en estos cursos facilitan el trabajo, el elevado número de alumnos es identificado por los profesores como una de las dificultades más llamativas en este modelo de trabajo.

Los ámbitos desarrollados en las aulas cooperativas son dos: Ámbito Socio-Lingüístico (ASL) y Ámbito Científico-Tecnológico (ACT) y el desarrollo de los mismos se encuentra a cargo de dos docentes cada uno. El colegio Gaudem cuenta con un total de ocho docentes, dentro del primer ciclo de la ESO, cuyas actividades académicas incluyen entre otras el trabajo en Aulas Cooperativas. Seis de los integrantes de este equipo son, además, tutores de alguno de los grupos (A, B o C) lo cual permite un mejor reconocimiento de las características del alumnado y el fomento de espacios de compartir con sus alumnos.

El trabajo cooperativo es una condición básica para el desarrollo de inclusión en el aula, sin embargo como toda propuesta que aspire a logros en una realidad concreta, requiere de ciertas condiciones específicas para su desarrollo. A este respecto quisiera señalar, brevemente, que a través de la observación y la reflexión conjunta que realicé con los profesores de ámbito de primero y segundo de la ESO, durante el primer periodo de mis prácticas, identificamos como requisitos indispensables para el desarrollo de esta propuesta en el contexto del colegio Gaudem las siguientes: el establecimiento de tiempo y espacios específicamente dirigidos a la coordinación entre profesores del ámbito, el asesoramiento especializado con relación a la atención de los alumnos más vulnerables a la exclusión, la comunicación entre distintos ámbitos para promover así el mejor afrontamiento de las exigencias que la programación e interdisciplinariedad que esta propuesta curricular requiere , la necesidad de repensar la forma en que se promueve el protagonismo de los estudiantes, muchos de los cuales muestran dificultades notables .

Desde esta perspectiva, resulta evidente la necesidad de reforzar y acompañar los procesos educativos específicos, como el trabajo en Aulas Cooperativas, que dan fuerza y razón al proceso mayor de inclusión asumido por la escuela. Es sabido que este proceso no se conforma de pasos generalizables para todas las instituciones. Se trata de un camino complejo que parte del reconocimiento de las características y circunstancias de cada institución: su organización, sus concepciones y las demandas de su particular realidad.

“Las escuelas más eficaces no dan la inclusión educativa por sentada. Estas escuelas hacen un seguimiento y evalúan constantemente el progreso de cada estudiante. Identifican a los alumnos que pueden encontrarse perdidos, que encuentran dificultades para seguir el ritmo, o que de alguna forma se sienten fuera de lo que la escuela pretende proporcionar.” (Ainscow, M. 2011: p.2)

2. El Trabajo de Fin de Máster

2.1 Propósito y objetivos

La existencia de un ***Departamento de Orientación e Innovación*** responde al convencimiento por parte de la dirección del centro de que no es posible avanzar de manera significativa hacia el cumplimiento de la *visión* que el centro ha establecido, sin el mantenimiento de una cultura innovadora en el mismo, que a modo transversal, contribuya a repensar de modo constante las políticas y las prácticas educativas en acción. Solo una actitud y un compromiso innovadora constante podrá permitir reconocer las todavía múltiples barreras existentes en el centro que contribuyen a crear marginación, fracaso escolar o exclusión.

No este el lugar para el relato detallado de algunas de las innovación que el centro intenta implementar y sostener, aunque algunas se han apuntado anteriormente. En todo caso esa *cultura escolar* promovida por la dirección y alentada y sostenida por el DOI es la responsable de que el centro asumiera con entusiasmo la invitación cursada por el Grupo de Investigación de la UAM (INEXE) a participar en el proyecto europeo multilateral "*Respondingt o diversity by engaging with students's voices: a strategy for teacher development"* que forma parte de la red Comenius de la Unión Europea y que en adelante para simplificar llamaremos simplemente "*Proyecto Comenius".*

El desarrollo de este proyecto, tal y como se detallará más adelante, intenta responder a la necesidad de la mejora de la práctica docente, como expresión de la cultura de inclusión en la escuela, apoyándose en evidencias potentes: *las voces* de los alumnos. Con ello se pretende atender dos puntos centrales en el desarrollo de procesos de mejora educativa: generar una mayor y cada vez más interiorizada y cotidiana participación del alumnado y acompañar, colaborar, apoyar el fomento de la reflexión sobre la acción de los docentes en relación con la atención a la diversidad presente en sus aulas. Dadas las singularidades y exigencias que se describen en el apartado anterior, el colegio Gaudem se estableció por conveniente, dirigir los esfuerzos de este proyecto al acompañamiento, análisis y mejora de las Aulas Cooperativas, en respuesta a las necesidades e implicaciones que esta metodología de trabajo, esta medida de atención a la diversidad genera.

Como se señaló anteriormente, durante el primer ciclo del desarrollo de mis prácticas en el colegio Gaudem, realicé funciones de apoyo precisamente dentro de las Aulas Cooperativas del Ámbito Socio Lingüístico tanto de primero como de segundo de la ESO, a través del trabajo cercano con el profesorado, la observación de sesiones, la colaboración en la programación y ejecución de clases , lo que por otra parte me permitió compartir reflexiones en torno a las posibilidades y dificultades de esta propuesta. Por este motivo, cuando el la Dirección del colegio y del DOI estiman conveniente ligar la propuesta del *Proyecto Comenius* a la mejora de la atención a la diversidad y las estrategias de enseñanza de las Aulas Cooperativas, se establece también mi participación como integrante del equipo que desarrollaría la implementación de esta propuesta de innovación con un doble objetivo. En primer lugar,

contribuir, como integrante del equipo de apoyo de la UAM a la implementación del proyecto conforme a la estructura general adoptada por la dirección del mismo y, en segundo término, realizar un análisis cualitativo del proceso de implementación de *la innovación* que supone esta iniciativa, visto desde la perspectiva de sus principales protagonistas: el equipo de docentes implicados, los estudiantes del grupo en el que se ha desarrollado y los otros miembros del equipo de investigación de la UAM que participan en el mismo.

2.2 Metodología de trabajo

Acompañar un proceso de innovación desde la colaboración y el análisis situado del mismo es una labor enriquecedora en una doble dirección. Por un lado permite desarrollar interpretaciones sobre las implicaciones que determinan el logro de determinados objetivos en una realidad concreta, con las repercusiones que ello promueve: la atención a variables, la posibilidad de una mejor y más eficaz generalización y el refuerzo necesario a un proceso para el que ningún apoyo está de más. Y, por otro lado, configura una situación excepcional de contraste entre la teoría y la práctica, en el marco del desarrollo de mis estudios de especialización en Psicología de la Educación, cuyas conclusiones y reflexiones incrementan la perspectiva desde la que reconstruyo concepciones y aprendizajes.

El proceso de descripción y análisis desde el que dirijo el logro de los objetivos planteados está basado en una *metodología cualitativa* de trabajo acorde con el mismo, centrada actuaciones convergentes:

-Registro de observaciones sobre el desarrollo de las clases en Aula Cooperativas:

Datos de referencia: Durante el primer ciclo de mis prácticas (primer y segundo trimestre académico) asistí a un total de seis clases por semana, tanto en 1º como en 2º de la ESO. El registro de estas observaciones, cuyo objetivo central fue el reconocimiento de las características del contexto de trabajo, las estrategias utilizadas y el apoyo a los docentes se encuentra apoya en el uso de un Cuaderno de campo.

Datos centrados en el Proyecto Comenius: Se realiza la observación del total de sesiones realizadas durante el período de implementación del Proyecto. Se trata de cinco sesiones de trabajo con los alumnos, las cuales son registradas en un Cuaderno de Campo y en los Registros de Observación diseñados para la observación a los docentes.

- Observación participante durante todo el desarrollo del Proyecto

Participación como parte del equipo en el total de reuniones de coordinación programadas como parte del desarrollo del Proyecto Comenius.

- Entrevistas complementarias:

Entrevistas de entrada a los profesores participantes (3)

Entrevistas de entrada a la directora del Colegio Gaudem y a la directora del Departamento de Orientación e Innovación (2)

Entrevistas a los alumnos identificados como "grupo vulnerable a la exclusión" (8)

Entrevistas al término del periodo de implementación -2012 a los profesores participantes (3)

Entrevistas al término del periodo de implementación-2012 a los colaboradores de la UAM (3)

2.3 El proyecto Comenius:

2.3.1 Un proyecto y una escuela: Relación entre los objetivos del proyecto y los objetivos del Colegio Gaudem

El proyecto "*Responding to diversity by engaging with students's voices: a strategy for teacher development*", es una propuesta nacida en la colaboración entre investigadores de España, Portugal e Inglaterra y ha conseguido la financiación de la Unión Europea en el marco de los Proyectos Comenius para la mejora educativa (2011/2014). Esta propuesta *de investigación-acción* (Comenius, 2011) se desarrolla a través del trabajo en conjunto entre colaboradores universitarios y profesores de colegios en tres países de Europa: Inglaterra, Portugal y España. Los centros educativos que forman parte del proyecto se encuentran ubicados en las siguientes ciudades: Hull y Manchester, en Inglaterra; Lisboa y Algarve en Portugal; y Madrid y Cercedilla en España. Estas escuelas, el Colegio Gaudem entre ellas, trabajan en colaboración permanente con los investigadores de las Universidades miembros del consorcio que desarrolla este proyecto: Universidad de Hull, Universidad de Manchester, Universidad de Algarve y Universidad Autónoma de Madrid.

Este proyecto tiene por objetivo general, "Apoyar al profesorado a desarrollar prácticas de aula inclusivas, haciéndoles partícipes de las opiniones y voces del alumnado, de forma que circunstancias personales o sociales de distinto tipo que éste presente – por ejemplo, género, estatus socioeconómico u origen étnico- no sean barreras para su aprendizaje y participación." (Comenius, 2011)

La participación en el Proyecto se inserta como una de las tareas programadas en el *Plan General Anual,* entendiendo que la misma permitirá la mejora de la participación del alumnado como medio para el desarrollo de las "Medidas preventivas en el marco de atención a la convivencia" previstas en dicho Plan (Gaudem, 2011)

2.3.2 Metodología Proyecto Comenius

El *Proyecto Comenius* se ejecuta a través de una propuesta de adaptación a la metodología de desarrollo docente denominada *Lesson Learning Study (*Pérez, Soto y Servan, 2010)

A continuación se presentará la metodología de trabajo tras explicar el método en origen.

- Lesson Study (Propuesta básica)

> "Prepararse para el oficio docente es prepararse para la experiencia. Y esto significa tanto disponerse a vivir los acontecimientos en cuanto que apertura a lo nuevo, a lo desconocido, como crear una relación pensante con lo que se vive, con la pregunta siempre abierta por el sentido y por lo adecuado" (Contreras, 2011)

Las *Lesson Learnig Study* (LLS) o *Lesson Study* tienen su origen en las primeras décadas del siglo XX en Japón, y en los últimos años ha sido asumida por diversos países como una de las formas de perfeccionamiento profesional cooperativo más relevantes y eficaces. Se basa en la labor de un grupo de docentes que se reúnen de forma regular durante un período largo de tiempo para trabajar en el diseño, análisis crítico, y mejora de una propuesta didáctica.

Al diseñar en conjunto una "clase", observar su ejecución, analizarla, criticarla y mejorarla cooperativamente se activan y se muestran explícitamente los intereses, motivaciones, prioridades y objetivos perseguidos por los docentes, así como las concepciones en las que basan sus acciones. Esto se debe a que la complejidad del trabajo en el aula, los dilemas que éste genera y el contraste de ideas al trabajar colaborativamente con otros profesionales son activadores eficaces de las ideas más arraigadas que dirigen el actuar de los docentes. (Pérez, Soto y Servan, 2010)

Por esta razón las *Lesson Study* son un claro ejemplo de acción e investigación puesto que asume en su método que una clave para el desarrollo profesional – y personal-, es identificar y entender la naturaleza de sus concepciones implícitas, es decir, "nos permite reflexionar sobre cómo se construye nuestro pensamiento práctico para poder cambiarlo" (Pérez y Soto, 2011 p.65).

Las fases de trabajo que conforman esta propuesta son las siguientes:

- Definición del problema: Se trata de redefinir en grupo los objetivos de aprendizaje a los que a largo plazo intenta responder la lección que será diseñada colaborativamente, en un claro esfuerzo de recuperar la conexión entre la práctica diaria y las finalidades de la educación.

- Planificación cooperativa de una *"lección experimental" (study lesson)*: El diseño de la lección ha de guardar relación con las finalidades asumidas en el primer paso. Se trata de una propuesta que mejora prácticas previas pero que al mismo tiempo enfatiza la posibilidad de más mejoras centrando la atención en cómo y en qué medida las estrategias propuestas por el grupo de profesores provocan comprensión entre los estudiantes. Se ha de diseñar guías de observación para este fin.

- Enseñar y observar la lección: Un miembro del equipo ejecuta las sesión diseñada, mientras que los otros la observan y registra evidencias sobre cómo esta propuesta es asumida por los estudiantes: qué y cómo genera aprendizajes.

- Discutir las evidencias recogidas: Se analiza, critica y discuten las evidencias registradas en relación a la eficacia que la propuesta didáctica tuvo con respecto al aprendizaje de los alumnos. De las evidencias se desprenden aspectos para mejorar la lección.

- Revisar y reformular la lección: Reformulación de la lección de enseñanza- aprendizaje tomando en cuenta las evidencias acordadas previamente.

- Desarrollar la lección revisada en otra clase y por otro docente: Se repite el proceso de ejecución, análisis y mejora de la propuesta.

- Evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia: Se trata de presentar la *"lección"* a otros docentes, enfatizando el proceso que los llevó a mejorarla y las implicancias que de esta experiencia se desprenden.

El acierto de esta propuesta reside en la capacidad de generar una mejora sostenida en la toma de consciencia de las concepciones de los docentes, en el trabajo colaborativo y en la consideración de las evidencias del aprendizaje de los alumnos como base para la reflexión en y sobre la acción.

Basada en principios sencillos pero de alcances profundos, esta metodología no se presenta como una prescripción de lo que los docentes deben hacer para mejorar sus trabajo. Se trata de un sistema flexible para aprender desde la práctica que puede y debe de adecuarse a las condiciones y circunstancias de los diferentes contextos en donde se habilite.

2.3.3. Estructura y pasos en la implementación del *Proyecto Comenius* –Propuesta y desarrollo en el Colegio Gaudem

El *Proyecto Comenius* toma como base la metodología expuesta en el apartado anterior, pero la amplía incluyendo esta vez como elemento desencadenante de la reflexión docente, *las voces y opiniones de los alumnos,* con el fin de fomentar su participación explícita en los procesos de mejora, la cual a su vez pretende ser más coherente y ajustada a la realidad y demandas del grupo de aprendizaje.

Los pasos de trabajo son, en esta propuesta, siete. Integran momentos nuevos, como la recogida de voces de los alumnos y el análisis de la diversidad presente en el aula, puesto que el objetivo final que se persigue es mucho más amplio que el propuesto, en general, por las *Lesson Learnig Study*, aunque se desprenden de las posibilidades de la misma: Lo que se pretende es mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, haciéndolos partícipes del proceso de aprendizaje de sus profesores, centrando sus esfuerzos en la atención a la diversidad y en el fomento de la participación y la inclusión.

Pasos	Descripción
1. Formar un equipo de trabajo	Conformación de un trío de trabajo compuesto por profesores de la misma asignatura o profesores que impartan clases en el mismo grupo de edad.
2. Analizar la diversidad presente el grupo	Acompañados de los colaboradores universitarios, el trio de profesores ha de debatir sus puntos de vista sobre la diversidad existente en los estudiantes de los grupos o del grupo con los cuales trabajan: reflexión conjunta sobre la práctica educativa: sus dificultades, aciertos, dudas y expectativas.
3. Recoger las opiniones de los estudiantes	Uso de estrategias con el fin de analizar en qué medida los estudiantes sienten que sus diferencias son comprendidas, valoradas y utilizadas en clase y qué prácticas de aula y qué actividades les hacen sentirse incluidos.
4. Planificación de la *"Lección de estudio"*	Planificación de las lecciones teniendo en cuenta la información recogida hasta ese momento (voces de los docentes y voces de los alumnos). Propuesta basada en un el trabajo colaborativo: compartir y discutir la mejor adecuación de las estrategias y el contenido de la lección en relación a la diversidad presente en el aula.
5. Ejecución de la *"Lección de estudio"*:	Uno de los miembros del equipo de docentes será el encargado de desarrollar el plan diseñado por el grupo, mientras los otros integrantes (docentes y, de ser posible, colaboradores de la universidad) observan y registran evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes, cómo se implican y qué tipo de habilidades y pensamientos se provocan.
6. Entrevista a los alumnos	Tan pronto como sea posible, después de cada lección se ha de entrevistar a los alumnos participantes en la misma. Estas entrevistas pueden ser grabadas para su mejor análisis.
7. Identificar implicaciones para la práctica:	Analizar la ejecución a través de un debate colaborativo cuyo centro de atención será el impacto que las estrategias diseñadas han tenido en los alumnos, tomando en cuenta la diversidad de los mismos. A partir de estas implicaciones se procederá a diseñar la siguiente lección de estudio la cual será ejecutada por otro de los profesores participantes para, tras ello, repetir el proceso de observación, análisis y mejora de la propuesta revisada.

El tiempo destinado para el desarrollo de este primer ciclo del proyecto era de un curso académico (2011/12), tras el cual se propondrá la formación de nuevos grupos de trabajo que, apoyados en la experiencia adquirida por el primer trío de docentes, procederán a experimentar con esta metodología en pos de un deseable proceso de institucionalización de la innovación.
Describiré a continuación el desarrollo de los distintos "pasos" a través de los cuales se han ejecutado el proyecto, conforme al marco general establecido, comentando también las acciones específicas que he llevado a cabo y, cuando proceda, aspectos o "resultados" relevantes de cada uno de ellos.

Paso 1-Establecimiento del grupo de trabajo

Como ya ha sido señalado anteriormente, el Colegio Gaudem decide enfocar el desarrollo del *Proyecto Comenius* en la mejora de la propuesta denominada Aulas Cooperativas. Los profesores a los que se les propone participar de esta implementación son los encargados de desarrollar esta propuesta en 1º de la ESO: *A*[2] y *J*. quienes desarrollan juntos el Ámbito Socio-Lingüístico y *E*. profesora del Ámbito Científico-Tecnológico, quien ingresa posteriormente, de manera voluntaria al reconocer interés en la propuesta. Son los profesores participantes los que sugieren al equipo completo centrar el desarrollo del proyecto en el aula de 1º AB, integrada por alumnos Sordos y oyentes.

Cecilia Simón y Gerardo Echeíta conforman el grupo de colaboradores de la Universidad Autónoma de Madrid encargados de guiar y acompañar el proceso de desarrollo de las *Study Lesson*. El equipo termina de conformarse con el apoyo puntual de Rebeca Contreras, estudiante de prácticas de Psicopedagogía (Universidad de Salamanca) e intérprete de LSE y María José Sánchez, autora del presente informe.

Para colaborar con la identificación de aspectos relacionados con la situación de entrada de los docentes con respecto al desarrollo habitual de sus clases, el impacto de las mismas en los alumnos y las expectativas que guardaban ante su ingreso en el *Proyecto Comenius*; diseñé y apliqué entrevistas a los mismos. El resultado de estas entrevistas será analizado en el apartado correspondiente.

Paso- 2: Análisis de la diversidad presente en el aula:

El aula en la que se centran las reflexiones de este paso, 1º AB, se conforma por cuarenta alumnos (total de alumnos del grupo A y la mitad de los integrantes del grupo B). Este grupo se caracteriza por un aspecto que determina una se las singularidades más representativas del colegio Gaudem: la inclusión de alumnos Sordos y de una alumna considerada con *necesidades educativas especiales.*

[2] En la medida que se está explicitando el desarrollo de un proyecto de un centro escolar conocido, no es posible mantener el anonimato de las personas en él implicadas. En todo caso, se cuenta con el consentimiento informado de todos ellos para que sus nombre o iniciales (como en este caso) figuren en este informe.

Las primeras acciones destinadas a lograr espacios de reflexión sobre la diversidad presente en este grupo, no están exentas de dificultades: el tiempo y la carga horaria de los tres profesores dificulta el encontrar espacios comunes desde los que se pueda plantear un debate.

Frente a estas circunstancias se establecen espacios de reflexión a través de distintos medios: tuve reuniones personales con los profesores, charlas destinadas a esta reflexión en horas de descanso, espacios de discusión vía correos electrónicos, etc. No fue posible, durante el desarrollo de este paso, establecer una reunión entre el equipo completo debido a las dificultades antes señaladas.

El desarrollo de este paso, determina la utilidad de dos puntos de apoyo promovidos desde la metodología y la lógica del *Proyecto Comenius*: las referencias teóricas que promuevan y apoyen reflexiones situadas relacionadas con las preocupaciones e intereses de los profesores, los que en muchos casos tienen definidos rostros de alumnos en concreto.

Tras la revisión de algunos aspectos teóricos, se establece por conveniente centrar las reflexiones en torno a la identificación del nivel de participación y nivel de visibilidad del alumnado, con la finalidad de reconocer el grado en que las voces de todos los estudiantes son tomadas en cuenta o no por sus profesores.

En torno a estás dos aspectos: participación (explicitación de la presencia del alumnado a través de intervenciones y acciones que lo configuren como sujeto activo en el aprendizaje), y visibilidad (diversas posibilidades en que se hace evidente y se toma en cuenta la presencia de un alumno en concreto), los profesores logran identificar a alumnos y situaciones específicas en las que las estrategias y la rutina utilizada comúnmente en clase no promueve la motivación necesaria para generar participación y a aprendizaje de los menos visibles y participativos. Esto genera la posibilidad de dirigir las propuestas futuras a la promoción y la motivación de aquellos que son identificados como más vulnerables a la exclusión (Echeíta y Aiscow, 2008).

Paso nº3: Recoger las opiniones de los estudiantes. Dedicar un espacio para reflexionar en torno a ellas

Con el objetivo de reconocer hasta qué punto sienten los estudiantes que sus diferencias son comprendidas, valoradas y utilizadas durante el desarrollo de las clases, motivando así una presencia activa y el logro de aprendizajes, se desarrollaron tres acciones complementarias entre sí:

- Una sesión diseñada por los colaboradores de la UAM, destinada a la recogida de opiniones sobre las clases de ámbito y la posibilidad de mejora en ellas, la cual fue dirigida a los alumnos del 1ºAB.
- Una segunda sesión complementaria y dirigida a los alumnos de 1ºBC, quienes también reciben clases de parte de los profesores participantes y que podían ayudarnos a profundizar en las impresiones que tiene el grupo sobre la atención a la

diversidad en las Aulas Cooperativas Entrevistas personales dirigidas a los alumnos identificados como “vulnerables a la exclusión”, propuestas desde mi participación en el desarrollo del proyecto.

La primera propuesta se realizó en una sesión de clase, en el horario ofrecido por los docentes de las Aulas Cooperativas. Se planteó una reflexión en torno a la siguiente premisa:

“Piensa en tres consejos o pistas que darías a tus profesores para que a la hora de enseñar un tema o una lección, todos los alumnos y alumnas aprendan y se sientan bien o a gusto en clase”

Los alumnos participantes de la sesión señalaron distintas ideas resumidas a continuación:

a) Percepción sobre las actitudes/emotividad de los profesores:

- Los profesores suelen perder la paciencia o “estresarse” en clase, actitud que desencadena en estrés en el aula, agobio en los alumnos.

- La imposición de orden o silencio a través de gritos genera tensión y desmotivación general lo que repercute en explicaciones poco claras y dudas sin resolver.

- En algunas ocasiones el mal comportamiento de algunos estudiantes trae consigo una generalización que consideran injusta.

b) Percepciones sobre la comunicación profesor-alumno y la metodología usada en clase

- Dificultad para comprender las explicaciones de los docentes debido a que éstas resultan complejas por su vocabulario, organización, rapidez (cuando el tiempo de cambio de zonas[3] apremia al profesor).

- Percepción negativa ante la disposición corporal asumida por los docentes, puesto que algunos alumnos perciben ser ignorados por estos.

- Preocupación por la sensación de no encontrar espacios para aclarar dudas. Una de las propuestas que se pudo recoger a lo largo de la sesión fue la creación de un buzón para recoger las mismas.

- Necesidad de hacer “más entretenida” la clase, puesto que en ocasiones se aburren en ellas. Se señala el uso de materiales didácticos como videos y el desarrollo de procedimientos en prácticas y experimentos como aquello que resulta más motivador.

c) Percepciones sobre la organización temporal de la clase

[3] Las *zonas* son estructuras de apoyo en las Aulas Cooperativas. Se trata de la división del grupo de clase en tres zonas con distintas propuestas de trabajo. En el caso de esta clase las tres zonas configuran Trabajo Autónomo, Explicación con Pizarra Digital y Trabajo Guiado

- Algunas de las zonas desarrolladas en las clases de ámbito cuentan con menos tiempo para su desarrollo debido a lo que ellos consideran como mala organización del tiempo, sobre todo en la zona de explicaciones.

d) Percepciones sobre la atención a la diversidad

- Sugerencia relacionada a la adaptación de las estrategias al nivel de cada alumno, con la finalidad explicita de mejorar las calificaciones.

- Necesidad de adecuar las estrategias para los alumnos sordos, como en el caso de concursos o torneos.

e) Percepciones sobre normas (refuerzo y castigo)

- El uso de las "almohadillas", código utilizado como llamado de atención, es muchas veces injustificadas, termina por cansar y desmotivar al alumnado.

Como puede observarse, *"las voces*" de los alumnos, pusieron de manifestó una serie de demandas y *críticas* que no necesariamente se encuentran ligadas, de manera directa, al grado en que perciben que la diversidad en clase es atendida y valorada. Si bien los puntos observados por los alumnos informan sobre ciertas condiciones y situaciones en torno a la práctica docente, resulta evidente la necesidad de trabajar sobre ellas con mayor profundidad y sosiego para poder reinterpretarlas en relación con el desarrollo de prácticas más inclusivas.

Por este motivo se realiza la segunda acción destinada a la recogida de las opiniones de los alumnos, en esta ocasión de los compañeros del aula 1ºBC. Se propone una reflexión grupal a cerca de las prácticas más eficaces de sus profesores, con relación al aprendizaje propio o de los compañeros. La información obtenida es la siguiente:

- Los alumnos reconocen como positivas y de ayuda las estrategias: interevaluaciones, torneos y *retos* [4]*,* puesto que los ayuda a prepararse para los exámenes
- En el caso de alumnos a los que se le dificulta seguir el ritmo de trabajo propuesto en clase, los "trabajos voluntarios" y el refuerzo de información por medio del "Blog de clase" resultan propuestas beneficiosas, siempre y cuando se organice y comunique claramente su uso.
- La cantidad de deberes es cuestionada por muchos de los alumnos.
- Antes que la explicación oral se propone reforzar y repetir experiencias exitosas como el uso de dibujos, tablas, esquemas, juegos de pizarra y la proyección de películas.

Esta información, centrada cada vez más en la revisión de las estrategias docentes en relación a la atención a las distintas formas de aprender de los alumnos, complementa la obtenida en el aula 1ºAB. Resulta evidente lo *complejo que resulta fomentar en los alumnos, una reflexión dirigida expresamente a la atención a la diversidad* en clase, puesto que esta idea resulta muy

[4] Los "*Retos*" son estrategias de motivación utilizadas al inicio de las clase, en ellas y por medio de una actividad sencilla se intenta activar la curiosidad del alumno, realizar trabajos cooperativos y preparar el clima de clase.

abstracta para los alumnos, y requiere del uso de estrategias más detalladas y un espacio temporal más amplio que el destinado en la implementación del Proyecto.

Con la finalidad de reforzar la información obtenida hasta el momento, se llevó a cabo la tercera acción de este paso: entrevistas personales a los alumnos identificados por los profesores como menos participantes y menos visibles, los alumnos que hemos denominado más vulnerables. Los ocho alumnos que participaron de las entrevistas fueron informados de los objetivos perseguidos por la misma y se manifestaron interesados en ofrecer su opinión. La entrevista se basa en cuatro preguntas (ver Anexo I), y la información obtenida en ellas se resume a continuación:

- Consideran que las explicaciones son confusas, rápidas de tal manera que no todos pueden comprenderlas. Se establece como más adecuado el uso de imágenes y se sugiere no repetir una y otra vez las indicaciones orales.

- No todos aprenden en clase: algunas veces es “culpa” de los compañeros “que no atienden bien” y otras veces en el producto de la desmotivación frente a propuestas que no despiertan interés.

- Es mucho más efectivo aprender a través de explicaciones que se apoyan en material visual y audio-visual antes que las explicaciones orales que se describen como desorganizadas y apuradas: difícil de comprender para aquellos a los que les cuesta prestar atención.

- Los alumnos Sordos manifiestan necesitar adaptaciones visuales puesto que perciben muchas dificultades frente a las explicaciones.

- Se sugieren actividades distintas, cambiar el formato de explicaciones, promover la participación en la pizarra, los “juegos” o dinámicas.

Toda la información obtenida configura lo que se conocerá como “las voces” de los alumnos: datos, críticas y sugerencias que plantean nuevos puntos de reflexión sobre la práctica docente y sus repercusiones. Una vez que se dispone de ellas, y tal y como plantea la propuesta *Comenius*, se hace necesario establecer espacios para reflexionar sobre su contenido, significado e implicaciones en la práctica docente, para proponer, en su caso, mejoras a la misma.

Las reuniones realizadas con este propósito fueron dos en total, en las que se contó con la presencia de todo el equipo pese a las difíciles circunstancias de tiempo y espacio ya comentadas.

Como resultado del análisis, se identificaron tres diferentes ámbitos de diversidad que, para los profesores, resultan complejos de atender en la práctica diaria y se señalan las líneas de mejora que ayudarían en cada caso. Para identificar estos aspectos resultó de mucha ayuda

personalizar las ideas- situar la reflexión en casos concretos- antes que trabajarlas en abstracto.

- Alumnos con intereses y capacidades no atendidas /ignoradas por los profesores: Aquellos que destacan por su creatividad, conocimientos previos, intereses particulares, etc. y que, sin embargo, se muestran desmotivados en clase. Los profesores reflexionan en torno a *promover experiencias de mayor impacto que rescaten la atención y el interés de los alumnos* que no encuentran puntos de atracción en las propuestas de enseñanza-aprendizaje del ámbito, aspecto demandado por los alumnos. Estas propuestas han de ser funcionales y llamativas para todos los alumnos, con especial atención a las adaptaciones visuales que benefician al alumnado Sordo.

- Alumnos cuyas necesidades específicas (emocionales, afectivas, sociales) condicionan parte del desarrollo de aprendizajes tal y como se plantean en el aula de ámbito AB: Se trata de alumnos que, desde la perspectiva del profesorado, necesitan mucha más motivación y refuerzos positivos, debido a que sus circunstancias familiares o sociales les dificultan interesarse en la formación escolar tal y como se plantea al momento del análisis. Los profesores comentan la necesidad de *planes y evaluaciones individualizados* para responder a los distintos caminos de aprendizaje que muestran los alumnos.

- Alumnos en los que se necesita promover competencias comunicativas puesto que sus dificultades les impiden participar, comprender, interpretar las propuestas hasta ahora establecidas en clase tal y como están planteadas al momento del análisis. Los profesores relacionan este tema con las diferencias en torno a las capacidades de los alumnos y con la necesidad de mejorar las estrategias por medio de las cuales se intenta desarrollar esta competencia. Se entiende como necesaria la *priorización de capacidades comprensivas* en las clases de ámbito.

Las dificultades identificadas tras el análisis de las voces de los alumnos determinarían la presencia de barreras que no están siendo superadas. La reflexión de los docentes evidencia una concepción interaccionista de las diferencias individuales (Coll, Miras 2004), puesto que en todos los casos, los profesores relacionan las necesidades y características de aprendizaje de los alumnos con sus propias propuestas de clase, en un ejemplar ejercicio de autocuestionamiento profesional.

Los docentes atribuyen las dificultades en relación al impacto de sus propuestas de aprendizaje a un bajo nivel de organización y planificación de las intenciones educativas, que en el caso concreto de las Aulas Cooperativas, son compartidas. Las voces de los alumnos que critican en parte la desorganización de explicaciones, la tensión en clases, etc., son interpretadas como evidencias y producto de esta situación

Para responder a parte de esta demanda, se diseña colaborativamente un esquema de sesión de clase, el cual pretende organizarlas en tres momentos básicos: *inicio, desarrollo* y *cierre.* En

cada una de estas partes se pretende en primer lugar y como *inicio* de la sesión de clase, atender objetivos relacionados con la motivación, la activación de conocimientos previos y las presentación de objetivos; el uso de estrategias variadas, cooperativas y dinámicas, la evaluación permanente y la explicitación de sentido del aprendizaje durante *el desarrollo* y las actividades de metacognición, reflexión y evaluación en el *cierre* de las sesiones.

El esquema, que se configura como un documento de apoyo a la programación de clase, plantea preguntas a manera de recordatorio que promueven espacios para la reflexión sobre la necesidad, señalada por los propios docentes, de elaborar propuestas pedagógicas centradas en los intereses de los alumnos, en especial en aquellos que tienen mayores dificultades, menor nivel de participación, o que no suelen ser tomados en cuenta (ver Anexo II).

El equipo de profesores encontró potencialidad en esta propuesta y volcaron en ella la necesidad de relacionar objetivos y contenidos interdisciplinariamente, recuperando y reforzando así los objetivos del trabajo por ámbitos. La propuesta se amplió a dos nuevos niveles de organización: Unidad Didáctica y Zona de ámbito, sumando así tres esquemas de apoyo a la planificación y la adaptación de la enseñanza a la diversidad del aula. (ver Anexo III)

Los esquemas apoyo para la planificación de las clases de ámbito son una propuesta de desarrollo potencial, demandada por las necesidades identificadas por los docentes, pero que, como veremos a continuación no pudo desarrollarse de manera profunda, debido a la necesidad de atender el proceso de planificación de una sesión en concreto en el corto tiempo destinada a la misma.

Paso nº4: Planificación de las lecciones de clase (*Study Lesson*)

El trabajo de planificación de las sesiones se basó en el establecimiento de líneas básicas de acción, organizadas según el esquema de sesión de clase diseñado en el paso anterior.

La base de la propuesta se centra en la reconocida necesidad de adaptar las estrategias a los intereses y necesidades manifestados por los alumnos, con el fin de demostrar su protagonismo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las líneas consensuadas por el grupo de trabajo son las siguientes:

- Reforzar el uso de estrategias de motivación y recuperación de conocimientos previos a través de estrategias reconocidas como motivadoras por los alumnos, como es el caso del "*Reto*".

- Asegurar los *role*s que cumplen determinados alumnos (delegado de grupo, delegado de agendas, etc.) para apoyarse en su colaboración durante el desarrollo de la clase.

- Presentar y *utilizar elementos de ayuda* que simplifiquen pautas e instrucciones a los alumnos, en relación con el desarrollo de su autonomía y la comprensión de instrucciones escritas.

- Desarrollar experiencias que promuevan *procedimientos*, antes que escucha pasiva, aspecto relacionado con la demanda de los estudiantes, quienes consideran complejas las explicaciones orales.

- Promover la *evaluación de los aprendizajes del día,* intentando lograr cierres en cada clase, que permitan reconocer lo aprendido, para responder con ello a la necesidad manifestada por los docentes de revisar las estrategias de evaluación continua.

Pese a la complejidad de la condiciones acordadas en el equipo de trabajo, la falta de tiempo obligó a tomar la medida de dejar la labor de la planificación concreta de la lección a la profesora encargada de la primera ejecución de clase; el desarrollo conjunto se limitó a establecer las condiciones e indicaciones básicas que debía poner en práctica la misma y que se han presentado líneas arriba.

Por otro lado, y condicionados por el tiempo, no fue posible revisar de qué manera la futura sesión a ejecutar se insertaba y respondía a objetivos más amplios que los determinados para esa clase en particular, esto es, no se utilizó el esquema de organización referido al nivel Unidad Didáctica (ver Anexo III)

Paso nº5: Ejecución de la lección

Dadas las particularidades de las Aulas Cooperativas, se determina que la observación de los docentes estaría dirigida a una sola *zona de trabajo*, la denominada "Pizarra Digital" debido a que en ésta se desarrollan las explicaciones docentes, metodología que recibió la mayor parte de críticas de los alumnos.

La primera sesión, en la que se desarrolló el tema "Conjugación Verbal", destacó por el respeto a los tiempos establecidos, la explicitación de pautas claras de trabajo, explicaciones de instrucciones claras y concisas, el desarrollo de procedimientos y prácticas por parte de los alumnos, además de un espacio de cierre marcado por la reflexión de la clase en torno a la identificación de los aprendizajes logrados en la sesión, el recuerdo de tareas y la especificación de la información presentada en el *Blog.*

La sesión fue observada por los otros dos profesores del equipo y por los colaboradores del proyecto. Cada uno de los observadores contaba con una guía de observación *ad hoc* elaboradas por el equipo de investigación de la UAM, destinadas a la observación al docente y a los alumnos del grupo considerado más vulnerable en cuanto a participación y motivación. Las guías fueron diseñadas tomando como referencia las líneas básicas de desarrollo de la clase (ver Anexo IV).

Paso nº6: Recogida de las opiniones del alumnado

Inmediatamente después de aplicada la sesión se entrevistó a un total de seis alumnos entre los que se encontraban dos alumnos Sordos; dos alumnos cuyas motivaciones no han sido

atendidas en las clases anteriores y dos más identificados también dentro del grupo con mayor vulnerabilidad a la exclusión.

La información recogida, en la primera sesión, ofreció datos sobre la percepción de los alumnos frente a la propuesta de la docente se resume en lo siguiente:

-"La clase fue entretenida, se entendió lo que había que hacer". (Llamó la atención que los alumnos considerados menos trabajadores se implicaran en la sesión y realizaran los procedimientos planteados), pero manifiestan desconocer el sentido de la propuesta, el objetivo para el que se aprende a conjugar verbos.

-La presentación de información juega un papel importante en su motivación: Manifestaron que al ver diapositivas con mucha información, asumen que el trabajo será aburrido y por lo tanto prefieren ignorarlo y distraerse en otras actividades.

-Los alumnos Sordos demandan más y mejores adaptaciones. Claridad en la explicación de los deberes, puesto que no se habían enterado de las indicaciones para el desarrollo de los mismos.

Paso nº7: Identificar implicaciones- Reflexión en el grupo de trabajo

Los docentes identifican dificultades para relacionar sus propuestas con los *conocimientos previos* de los alumnos. Esto se evidenció durante las *estrategias de inicio*, en el "Reto" que promovía la identificación de las partes de una noticia (conocimiento con el que no contaban todos los alumnos), y que requirió de mayor tiempo, concentración y energía por parte de los mismos.

De la misma manera, las *estrategias de desarrollo* no aprovechan del todo las experiencias de los alumnos. Frente a este aspecto, se señala la importancia de generar espacios de relación y atribución de sentido al aprendizaje, como uno de los elementos más importantes en la motivación de los alumnos. (Solé, 1993; Miras, 2001).

Los docentes observan la necesidad de *revisar el cumplimiento de los roles que los alumnos asumen* en relación a las estructuras de trabajo colaborativo, puesto que una de las dificultades más evidentes en el contexto de las Aulas Cooperativas es la referida al traspaso de responsabilidad de tareas desde el docente hasta los alumnos. Los alumnos que trabajan en la zona autónoma dependen de las instrucciones docentes aun cuando estas se hayan explicado con anterioridad, ignorando la ayuda entre iguales. Esto genera cierta sensación de sobrecarga de funciones que los profesores relacionan con la ansiedad y la sensación de desorganización. Resulta necesario el *uso de apoyos escritos* ("guiones de trabajo") que promuevan la comprensión de pautas claras, el apoyo entre iguales y el desarrollo autónomo de actividades. Esta propuesta es recogida y da lugar al diseño un *Guión de Trabajo Autónomo* susceptible de ser contextualizado para cualquier tarea (ver Anexo V).

También resultó evidente que el *trabajo por zonas* debe de tener una secuencia lógica que permita que los alumnos comprendan mejor lo realizado en los veinte minutos destinados a ello. Presentar la información, desarrollarla apoyados en los guiones de trabajo, sin olvidar estrategias de cierre al finalizar cada una de ellas, aspecto observado como positivo en la ejecución de la sesión.

Las adaptaciones propuestas por la profesora ejecutora de la sesión con respecto a los alumnos con mayores dificultades, resultaron acertadas, y promovieron la participación de los mismos en la clase. Al preguntarle a la profesora por la propuesta ella manifestó que para llegar a ella necesitó del apoyo de especialistas (equipo profesional del Colegio) y de tiempo no previsto para la programación de clase, reiterando la necesidad de reforzar los canales de apoyo y los espacios destinados a la elaboración conjunta de estrategias adaptadas.

Las entrevistas a los alumnos permitieron, en esta ocasión, que los profesores advirtieran aspectos previamente ignorados, como el *impacto de las proyecciones utilizadas en la pizarra digital*. Algunos alumnos señalaron que cuando ven proyectada mucha información, y excesiva cantidad de texto, sienten predisposición negativa hacia la propuesta, por lo que resulta necesario atender *cuestiones de formato y de fondo* en la presentación de la información.

Como consecuencia del proceso de observación mutua se percibieron también otros aspectos referidos a la *ubicación de los alumnos*: se observó que la atención del profesor se dirige, sobretodo, en los equipos sentados en las mesas del centro. Por este motivo, además de recomendar mayor movilidad, se propuso repensar la ubicación de los alumnos reconocidos como vulnerables para que se sientan atendidos la mayor parte del tiempo.

Las implicaciones a las que se llega tras la ejecución de la primera sesión de estudio es un claro ejemplo de la reflexión situada que permite el ejercicio de una *investigación acción*. Todas las opiniones giran en torno a la funcionalidad de las estrategias utilizadas en relación con la organización de la propuesta de clase y la repercusión de la misma en la motivación, el fomento de la participación y la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Observamos, sin embargo, que *sitúan el punto de reflexión en aspectos concretos de la práctica cotidiana sin enlazar los mismos a la meta o intencionalidad educativa que persigue esta actividad*. Es evidente, de nuevo, que este proceso de reflexión está condicionado por factores temporales.

Las implicaciones obtenidas de la observación sirvieron como base para la elaboración de la siguiente sesión de clase. El modelo de trabajo continuó hasta la tercera ejecución a finales del mes de mayo. De cada sesión de clase obteníamos nuevos indicios sobre la necesidad de: ofrecer mayor protagonismo a los alumnos, a través, por ejemplo, del fomento de su participación en clase (contar experiencias propias, explicitar dudas, reformular con sus propias palabras lo entendido); seleccionar mejor los contenidos de la clase, puesto que existe aún una tendencia por tratar de imponer los mismos a la realidad, aun cuando ésta demuestra la imposibilidad de desarrollar la cantidad de información propuesta; la utilidad de modelar procesos, tanto metacognitivos como de trabajo cooperativo; la importancia de organizar las

intervenciones o de reconocer los roles de alumnos y profesores de ámbito en un ejercicio de construcción conjunta de la clase.

3. Análisis del proceso de implementación

El análisis centrado en el desarrollo del *Proyecto Comenius* tiene como objetivo central colaborar con el proceso de innovación desde la reflexión, el refuerzo y el apoyo situado en un contexto real de cambio y mejora educativa.

Al reconocer la naturaleza procesual de esta experiencia, se evidencia la necesidad de una aproximación cualitativa, basada en este caso en la aplicación de entrevistas y la participación en las reuniones de reflexión y planificación de los docentes. Esta última característica, la posibilidad de formar parte de la propia experiencia configura, al mismo tiempo, rasgos etnográficos en el análisis llevado a cabo a lo largo de la implementación del *Proyecto*.

Desde esta perspectiva, este apartado configura entonces un proceso de reflexión en y sobre la acción de la cual fui partícipe y de la que extraigo elementos de contraste teórico-prácticos que pueden potenciar las posibilidades de mejora en el Colegio Gaudem. Este proceso se encuentra apoyado en las entrevistas realizadas tanto a los profesores, como a los colaboradores del *Proyecto Comenius* y se presentará a continuación, separadamente, a través de un esquema basado en el análisis de contenido de sus perspectivas y objetivos personales y de las condiciones en las cuales se ha desarrollado el proyecto.

3.1 ¿Cómo es vivida esta experiencia? Expectativas y desarrollo

- Situación de entrada

Tal y como hemos reconocido a través del estudio de la concepciones docentes, todo proceso de mejora que involucre la formación del profesorado a través de reflexión ha de plantearse como una propuesta relacionada con las necesidades que el mismo ha percibido en su práctica, pues solo la funcionalidad que se desprende de la relación que un proyecto pueda guardar con los intereses y la realidad de los participantes garantizaría un grado mínimo de compromiso necesario para el desarrollo de cualquier iniciativa (Elliot, 1991).

Partiendo desde esta premisa, cabe reconocer aspectos referidos a la situación de partida tal y como la identifican los participantes del *Proyecto Comenius*. A través de entrevistas dirigidas al trío de profesores (ver Anexo VI) se ha obtenido información sobre algunas consideraciones básicas entre las que destacan las siguientes:

Comparten **la concepción del aprendizaje** como "*un sabes usar procedimientos en situaciones concretas*"(A, profesora participante-Anexo VI), reconocen que los alumnos son diversos tanto en su manera de aprender como en la manera de manifestar un aprendizaje por lo que consideran que las estrategias de enseñanza deben de ajustarse a la diversidad presente en el aula. Sin embargo se manifiesta también que esto resulta sumamente complicado, debido a una seria de factores.

"Es un número muy grande de alumnos, eso lo dificulta todo. Además, el desconocimiento profundo o en condiciones de aquellos que tienen mayores necesidades, en realidad me resulta difícil….tanto a los que tienen dificultades como a los que tienen mayor facilidad para el aprendizaje (…) tendría que tener tiempo para pensar y preparar actividades de diferente nivel o tipo y tener más asesoramiento de gente cualificada para ello." (E, profesora participante- Anexo VI)

"A veces no puedo controlar la clase porque son tantos alumnos que los estímulos del ambiente son mucho más numerosos. (…)generar el ambiente de trabajo desgasta mucho y se lleva casi todo el tiempo de la clase, con lo cual al final siento que no logro atender a todos los alumnos que debo y quiero y sé que necesitan ser atendidos." (A, profesora participante- Anexo VI)

Algunas de las causas sobre la que se basan las dificultades son identificadas como:

"Desconocimiento de las necesidades del alumno, desconocimiento de las adaptaciones que tendríamos que hacer, y como tercer elemento, el tiempo: que debería estructurarse un poco más, creo que atendemos a los chavales, pero deberíamos pasar más por los grupos, atender a los grupos, mayor atención pero más planificada, con una intención más clara. Ayudar pero sabiendo lo que estoy haciendo: cómo intervenir, saber adaptar, es algo que no hacemos, no lo suficiente." (J, profesor participante- Anexo VI)

Al reflexionar sobre las estrategias usadas en el Aula Cooperativa, reconocen que las propuestas de enseñanza con mayor impacto en todos los alumnos han sido aquellas en donde se establecen relaciones entre contenidos e intereses y motivaciones de los alumnos:

"Yo sé que impacta cuando la actitud de respuesta emocional refleja un enganche (…) Siento que las propuestas tienen verdadero impacto son ésas que los emocionan"(A, profesora participante- Anexo VI)

"Cuando algo les gusta ellos lo hacen saber, cuando nos hemos reídos, cuando hemos hablado de nosotros mismos, de nuestra vida, ellos se acercan más; recuerdo cómo les impresiona el baile, lo divertido, o cuando A expone trabajos sobre sus viajes." (J, profesor participante- Anexo VI)

Con respecto a las *dificultades/ barreras para el aprendizaje* en la situación concreta que experimentan en las Aulas Cooperativas, señalan encontrar profundas dificultades en la atención al elevado número de alumnos que caracteriza estas aulas.

La organización de sus actividades dentro del Colegio les impide contar con espacios adecuados para poder reconocer las necesidades todos los alumnos y para poder preparar actividades ligadas a las mismas. Esto se refuerza en las dificultades de coordinación con la orientadora de la etapa y al reconocimiento de incertidumbres en relación a la realización de

adaptaciones individuales, necesidad de un acompañamiento y una colaboración más profundos, como ya ha quedado expuesto en las citas anteriores.

Con respecto a las causas de las dificultades en el aprendizaje de los alumnos, los docentes identifican tres aspectos: los problemas familiares y sociales en los que la actuación desde la escuela o del docente no tiene mayor repercusión (*"creo que hay aspectos emocionales y familiares que escapan de mí." (*A, profesora participante- Anexo VI*)*); la falta de motivación generada por una desorganización en la propuesta de enseñanza, el tipo de contenidos y estrategias propuestas en clase; y el desconocimiento de las necesidades de los alumnos y/o de la manera de adaptar los procesos de enseñanza a las mismas, citados anteriormente y atribuidos a la falta de orientación y colaboración en las adaptaciones *"hay algunos a los que no llegamos, no por dificultades de aprendizaje si no por formato, por metodología y en otros casos por el tipo de contenidos que podrían ser de mayor profundidad."*(J, profesor participante- Anexo VI)

Este primer acercamiento formal a la perspectiva del profesorado nos permite identificar a un grupo caracterizado por una serie de aspectos que se manifestarían cruciales durante el desarrollo del Proyecto. Cuando se pregunta por las barreras para el aprendizaje se identifican causas relacionadas con la propia acción de la enseñanza antes que sobre las características individuales de los alumnos (se habla-valientemente- de la desorganización de las clases, del tipo de contenidos y estrategias propuestas, así como de la necesidad de una mayor orientación para el desarrollo de adaptaciones individuales). Ideas que nos ubican ante un proceso de atención a la diversidad, ya iniciado, de clara *perspectiva interaccionista*, cuyas demandas son coherentes con los objetivos que un proceso de inclusión demanda. "Concebir la diversidad de los alumnos como una realidad en la que se puede incidir influye en las expectativas de los profesores y ayuda a dar sentido al esfuerzo que sin duda supone dar marcha a las medidas de atención a la diversidad" (Martín y Mauri, p.20. 1996 cit en Martín et al. 1996)

- Expectativas sobre la participación en el Proyecto Comenius

Las entrevistas realizadas se ampliaron, incluyendo también a la directora del colegio: y a la directora del Departamento de Orientación e Innovación (ver AnexoVII)

Las expectativas de entrada son determinantes en los procesos de implementación e innovación. Determinan parte importante de la potencialidad del compromiso con el cambio y canalizan los esfuerzos hacia una meta.

Al respecto, las entrevistadas manifiestan que esperan que el proyecto funcione como un espacio de apoyo a la "*promoción de la participación del alumno en su aprendizaje*"(Directora del Colegio- Anexo VII), así como un elemento formativo en la implementación de *las Lesson Study*. Esta estrategia es asumida, en palabras de la directora del colegio como "*el tipo de modelos de trabajo que hemos querido incorporar al colegio*" y se espera que, por el hecho de

estar respaldados en un proyecto europeo pueda *"dar mayor conocimiento de cómo utilizarlas, un mejor respaldo*" para una posible generalización de la propuesta.

Sus expectativas incluyen el cambio y mejora de las estrategias docentes y el desarrollo de bases para una posible implementación de los procesos dentro de la cultura del centro.

El profesorado distingue algunos intereses más específicos con respecto a su práctica y a la atención a la diversidad en el desarrollo de las Aulas Cooperativas. En cuanto a la relación entre las finalidades del proyecto y las necesidades, dificultades y barreras identificadas en su práctica, los docentes señalan valorar la necesidad de reconocer las "*voces*", esto es, las preocupaciones, los intereses, y "las críticas" de los alumnos para que, a partir de ellas, se puedan generar mejoras más ajustadas a su realidad.

> *"Tengo interés porque es una idea que me parece muy interesante saber cómo viven los alumnos mi práctica docente, cuáles son sus intereses, también tengo interés en aprender procedimientos y estrategias para entender la diversidad en el aula"; A manifiesta "necesitamos mejorar y nos gusta que ellos nos den pistas, porque mucho de lo que nos dicen nos sirve, lo que ellos piden revela por qué no llegamos a ellos, qué necesitan, qué necesitamos para estar mejor, para lograr éxito."* (E, profesora participante-Anexo VI)

Sin embargo, existe un consenso claro con respecto a algunas dificultades ya reconocidas con anterioridad y referidas a la necesidad de mejorar aspectos de programación y planificación de las estrategias de aprendizaje, aun cuando sobre este tema los alumnos tal vez no tengan mucho qué decir. Los docentes consideran que las críticas que los alumnos expliciten pueden estar ligadas a la repercusión de la desorganización en clase. Poseen indicios previos al respecto.

> *"Mejorar la programación, creo que es el elemento fundamental en este trabajo, establecer una plantilla que se sistematice para que pueda servir de ayuda, que ataque a todos los elementos de atención a la diversidad: diversa, práctica, funcional, que llegue a todos. Espero, desde la universidad, elementos de nuevas metodologías, elementos que a nivel teórico nos ayuden"* (J, profesor participante- Anexo VI)

Otra de las expectativas manifestadas, por los docentes, es la preocupación por revisar y mejorar las estrategias de atención a la diversidad, entre ellas las de evaluación y adaptaciones individuales, debido a que encuentran dificultades con respecto a la comunicación con los diferentes niveles de apoyo presentes en el colegio.

Resulta evidente la entrada en el Proyecto con una demanda clara y definida referida a la necesidad de revisar la repercusión que la organización, planificación y coordinación de intenciones educativas tiene en el fomento de la participación y el aprendizaje de los alumnos

- Desarrollo del proyecto. Dirección y condiciones en el desarrollo de las reflexiones

Estas ideas previas, definidas en el apartado anterior, marcan significativamente el desarrollo de los primeros pasos de la ejecución del Proyecto Comenius, por ello identificarlas de antemano resulta especialmente provechoso debido a que nos ayuda a construir un aprendizaje ajustado a la realidad de los participantes en el proceso de innovación.

Como señala Tiemperley y Robinson (2001), citados por Ainscow (2008, p. 70), las ideas previas de los docentes influyen en su forma de interpretar las evidencias recogidas en las voces de sus alumnos, por lo que es probable que "*perciban lo que quieran percibir*".

Así, las preocupaciones con las que los docentes entran al proyecto funcionan como directrices de su reflexión, durante el desarrollo de los primeros pasos de la implementación. El proyecto se asume, en el inicio, como la posibilidad de coordinación y planificación que los docentes no alcanzan en el nivel deseado con respecto a las clases de ámbito.

Sin embargo, algunos aspectos condicionan el desarrollo de sus demandas. Se trata de las condiciones de tiempo y espacio dedicados a la reflexión, a los que habían aludido en las entrevistas de entrada, basados en experiencias de innovación y mejora previamente implementadas en el colegio.

Tal y como se describe en el apartado referido al desarrollo del proyecto, no se contaron con espacios destinados al desarrollo del mismo, por lo que muchas de los aspectos identificados a través de la reflexión, no pudieron ser desarrollados en la profundidad esperada.

Cabe resaltar el cambio de dirección que la reflexión docente experimentó a lo largo del proceso, las condiciones señaladas y las entrevistas realizadas a los alumnos determinaron un cambio en el nivel sobre el que se basaban los acuerdos: de demandas generales, referidas a la mejor organización de tiempo y espacios para la programación y análisis conjunto a la revisión de estrategias concretas llevadas a cabo en las clases diseñadas para el *Proyecto Comenius*.

3.2 ¿Qué aspectos condicionaron el desarrollo del proyecto?

- Barreras y facilitadores

Tras un repaso a través de la descripción del desarrollo del proyecto y las impresiones sobre su implementación expuestas anteriormente, resulta evidente que uno de los factores con mayor influencia en el logro de los objetivos ha sido el determinado por el tiempo y el espacio destinado a la reflexión y el trabajo conjunto de los docentes.

En las entrevistas realizadas a los profesores y a los colaboradores de la UAM (ver Anexo VIII) encontramos consensos sobre este punto:

Los profesores sostienen que el desarrollo de los pasos propuestos ha requerido de "*un trabajo extra",* tal como señala J. quien añade que esta dificultad afectó incluso, la comprensión del sentido del proyecto, en un primer momento debido que no se contaban con espacios para reuniones: *"Al principio no quedaba muy claro el sentido del proyecto"* (J, profesor participante-Anexo VI)

La barrera referida a la organización de tiempos y espacios, producto de una coordinación Colegio-Proyecto que debe de ser revisada, origina que la implementación de este proceso sea vivido como "un añadido" (Gerardo, colaborador UAM- Anexo VIII), según resalta uno de los colaboradores de la UAM, lo cual genera dificultades tanto durante el desarrollo del proyecto como en su futura institucionalización, puesto que no se ha presentado como una experiencia con posibilidades de generalización frente al resto de profesores de la etapa.

La consideración de esta experiencia como una actividad puntual, desarrollada por un grupo de profesores "*interesados, dispuestos, motivados*"(Cecilia, colaboradora de la UAM-Anexo VIII), es uno de los elementos que han configurado el apoyo más sólido en la implementación del proyecto.

Al respecto, los propios docentes participantes destacan que si el proyecto ha logrado desarrollarse, en menor o mayor medida es debido a su disposición y al compromiso que tienen con las concepciones defendidas desde el mismo.

> "*Me doy cuenta en el día al día al no contemplarse esto en los tiempos al final resulta asfixiante y de darse cabezazos contra la pared para hacer real lo que es deseable. Hemos buscado huecos y espacios porque creemos que la realidad debía ser así pero la realidad de los horarios no lo permite*"(A, profesora participante- Anexo IX)

Esta mirada es compartida desde la perspectiva de los colaboradores de la UAM, la "*disponibilidad, las ganas y la motivación de los docentes*" (Gerardo, colaborador UAM- Anexo VIII) es reconocida como elemento facilitador y propulsor del cambio. Añaden, además, que a lo largo del proceso han identificado concepciones compartidas sobre la inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los profesores participantes.

Este aspecto merece un análisis profundo, si bien es cierto la disponibilidad y el interés de los docentes funcionó como elemento facilitador, no puede generalizarse puesto que está condicionado por las experiencias previas y las coincidencias en las concepciones de los tres docentes.

La colaboración externa es entendida como otro elemento facilitador, y en el caso concreto de esta experiencia se atribuye, en cierta medida, al rol que cumplí a lo largo del proceso de implementación.

Debido a que durante el primer ciclo del desarrollo de mis prácticas colaboré con los profesores de las Aulas Cooperativas en el Ámbito Socio Lingüístico (ASL) de 1º y 2º de la ESO, mi participación en el proyecto se apoyaba en el reconocimiento de las necesidades y las potencialidades del trabajo a través de este tipo de experiencias.

Los profesores consideran que esto ha posibilitado una ayuda ajustada a la realidad gracias a la cual los procesos de reflexión conjunta se canalizaban mejor. Por otro lado, significó el poder contar con una "figura de enlace" entre los ámbitos universitario y escolar lo que repercutió en el seguimiento, la gestión de las actividades y los aportes críticos desde una

observación que comprende la realidad y las demandas que caracterizan la realidad de este grupo de profesores.

Al respecto, se señala: "*tú has podido aportar lo que has visto en el día a día, las dificultades y las posibilidades"*(A, profesora participante- Anexo IX*),: "las funciones una de cercanía, de conexión de reconocimiento de los alumnos y por otro el trabajo más administrativo de gestión han apoyado el desarrollo del proyecto"(E, profesora participante-Anexo IX).* El núcleo que define la utilidad del rol asumido está en el reconocimiento de la realidad con que los docentes ingresan y desarrollan el proceso de innovación.

- Consideraciones sobre los objetivos alcanzados

Sin perder la perspectiva del análisis de las barreras y los facilitadores identificados desde la mirada de los docentes y los colaboradores de la UAM, se establecen algunas consideraciones sobre los objetivos desarrollados (en mayor o menor medida) como efecto tras la implementación de este proyecto.

Con respecto a los logros alcanzados a lo largo del proceso de implementación de *Proyecto Comenius***,** los tres docentes participantes coinciden en reconocer más de un beneficio resultante de su participación en el Proyecto:

> *"Pensé que aquí el día a día es tan difícil que no sabía si le íbamos a poder dar cabida a tanto paso a tanto proceso…pensé que igual se iba a quedar a medias, porque por desgracia en este colegio hay muchas cosas que se empiezan y que después no se cierran bien…pensé que sería una más por eso mi expectativa no era mucha. Sin embargo, yo creo que se ha conseguido más de lo que esperaba, porque yo he sentido que es muy útil porque ha generado espacios de reflexión y coordinación con los que no contábamos"* (A. profesora participante- Anexo IX)

En la línea de la lógica propuesta, afirman que se ha logrado establecer espacios *"por obligación que ellos buscaban por necesidad"*(A, profesora participante*).* Estos espacios han permitido profundizar en sus reflexiones, a partir de las voces de los alumnos, para poder incorporarlas de manera más consciente a la práctica en el aula lo cual ha generado la revisión de prácticas y de la forma de programar en la que hasta ahora se apoyan.

Por otro lado, el proyecto ha facilitado un feedback que los profesores requerían desde hace mucho en relación a las prácticas desarrolladas en el aula. La posibilidad de ser observados entre ellos y por otros agentes les ha facilitado "certidumbres" necesarias para contrastar sus propuestas con la reacciones de los alumnos.

Los docentes consideran también haber logrado algunos alcances significativos que no necesariamente estaban previstos desde la lógica del Proyecto: Una mejor coordinación entre ámbitos relacionado con la gestión del aula y la interrelación entre asignaturas (aspecto buscado por los profesores desde mucho antes de formar parte del proyecto); la construcción

de documentos que promueven la reflexión metodológica y el consenso de intenciones educativas, los cuales no habían sido diseñados anteriormente por falta de espacios y tiempo para su construcción.

En relación a los *aspectos no desarrollados durante el proceso de implementación del Proyecto* se reconoce, nuevamente, la falta de coordinación y organización necesaria para dedicarle mayor espacio al desarrollo del proyecto. La implementación del *Proyecto Comenius* no se ha contemplado en el horario de los docentes generando una sensación que ellos mismos denominan como "*de asfixia*" o "*de trabajo extra*" (A, profesora participante- Anexo VI) contraproducente para el logro de cualquier mejora la enseñanza.

Identifican la necesidad de generar más espacios para recoger las voces de los alumnos, canalizándolas a aspectos más profundos (muchas de sus opiniones resultaron ser muy generales e imprecisas: "que las clases sean más divertidas").

Otro de los aspectos que no logró ser desarrollado a profundidad fue la planificación conjunta de las sesiones de clase, para intentar desde la gestión compartida la posibilidad de incorporar más elementos en la práctica. Si bien, es cierto, se avanzó en la posibilidad de partir de ideas consensuadas para una clase, la propuesta se terminó de diseñar individualmente por cada profesor responsable de la ejecución.

Se destaca, también, haber "*echado de menos elementos teóricos*" (J, profesore participante- Anexo IX)que posibiliten contrastar la realidad con la teoría y formarse en aspectos que hoy configuran parte de la incertidumbre de su práctica y relacionados con la atención a la diversidad.

Coinciden al respecto los colaboradores de la UAM, quienes manifiestan que los objetivos alcanzados hasta el momento han estado más ligados a la mejora de la práctica docente en actuaciones concretas, antes que la posibilidad de determinar en qué medidas las acciones realizadas en pos de esta mejora generan una mayor inclusión de los alumnos más vulnerables.

Por otro lado, y tal como señalé párrafos arriba, los colaboradores relacionan las dificultades en relación a los espacios y tiempo de coordinación con el hecho de que el proyecto se haya desarrollado al margen del devenir cotidiano del curso y de la etapa, dificultando la comunicación del mismo hacia otros profesores por lo que no se ha logró despertar el interés de los mismos frente a la propuesta.

> *"Otros objetivos más profundos, como los relativos a mejorar significativamente los procesos de inclusión del alumnado más vulnerable, han quedado, de momento lejos, o el hecho de que este primer año se despertara el interés de otros profesores de la etapa por nuestra "movida". Hemos vivido un tanto "al margen" del devenir diario del curso y de la etapa. En este aspecto creo que las turbulencias que están ocurriendo*

desde febrero no han ayudado, más bien perjudicado." (Gerardo, colaborador UAM- Anexo VIII)

"(Son necesarias) La mejor difusión y comunicación de lo que se realiza en el centro, para que no se viva como algo puntual que hace solo un grupo de docentes. Si no como una experiencia que nos puede beneficiar a todos o pueden ayudar a plantearse cómo incorporar en la práctica." (Cecilia, colaboradora UAM- Anexo VIII)

Frente a estas dificultades, los colaboradores de la UAM, señalan que los objetivos alcanzados hasta el momento no se han logrado en toda su amplitud, debido a que esta experiencia es el inicio de un proceso de largo plazo (2011-2014) y configura de alguna manera un primer acercamiento no exento de las dificultades que una "experiencia piloto" pueda tener.

En ese sentido, ya se determina como un logro el hecho "ponerse en marcha" pese a las dificultades, para poder establecer espacios de reflexión que, aunque básicos, generaran oportunidades de mejora de la práctica de los docentes.

Estos espacios se han visto enriquecidos con la posibilidad de contar, si bien no en el grado de profundidad deseada, con las voces de los alumnos, y con la potente perspectiva de análisis que surge de la posibilidad de observar la práctica entre profesores. Todo ello, se estima, ha generado, en cierto modo, una mejora de la práctica de los docentes.

"Se ha conseguido, con gran esfuerzo por parte de los profesores, un mínimo o básico espacio de reflexión sobre su práctica en relación con la atención a la diversidad y se han generado oportunidades para mejorarla, cosa que creo que ha ocurrido en un cierto grado. Para los profesores del trio ha sido bueno observar que estas prácticas de trabajo colaborativo son deseables (aunque creo que ellos ya lo sabían) y que hay una puerta abierta que podría llevarles muy lejos." (Gerardo, colaborador UAM- AnexoVII)

3.3 ¿Es posible generalizar esta propuesta? Condiciones para una posible generalización

A través de las entrevistas, los profesores participantes han identificado la necesidad de implementar la propuesta en el centro, en otros grupos de profesores puesto que como reconocen las Lesson Study *"debería dejar de ser un proyecto, para pasar a ser la forma de trabajo entre profesores*"(J, profesor participante-Anexo IX*)*, sobre todo en los que desarrollan la metodología de Aulas Cooperativas, puesto que puede significar la forma de atender las complejas demandas que se derivan al tratar de educar desde la atención a la diversidad. Sin embargo, como ellos mismos resaltan, las posibilidades de que la propuesta Comenius pueda tener un efecto significativo en el desarrollo de la práctica docente del Colegio Gaudem, pasa por la necesidad de identificar los condicionantes que la determinan.

Tal y como se desprende de las entrevistas, los profesores inciden en la necesidad de contemplar tiempos y espacios para el desarrollo del Proyecto, para lo que proponen: "*trabajar por fases"*, "*en relación al tiempo podríamos utilizar las horas de formación*" (J, profesor participante-Anexo IX), *"si el coste, para que esto se logre en contratar más profesores, reorganizar horarios pues entonces será lo que hay que hacer, por coherencia."* (A, profesora participante –Anexo IX).

De igual manera, se resalta la necesidad de tomar en cuenta la reticencia de algunos profesores con respecto a continuar con el desarrollo de la experiencia en un intento de generalización. Se destaca:

> "*Por más valor que tenga el Proyecto a priori será rechazado por ser entendido como una carga más*" (A, profesora participante- Anexo IX)

Resulta necesario comunicar de manera oportuna la potencialidad que se desprende de la metodología de trabajo propuesta desde el Proyecto, pero aún más importante acompañar esta comunicación de dos factores identificados por los docentes como: Tiempo real y espacios asignados a la realización de propuestas de esta envergadura y apoyos profesionales que cumplan con funciones no establecidas dentro de la propuesta original del Proyecto Comenius, pero cuya necesidad se ha visto constatada en la experiencia de la implementación en el Colegio Gaudem.

Por otro lado se señala que la reticencia que algunos profesores puedan manifestar ante la propuesta puede enfrentarse desde la formación:

> "*A nadie le gusta que lo evalúen en aspectos en los que no ha sido formados" (J, profesor participante- Anexo IX)*

Y la atención a la diversidad es uno de esos aspectos en los que no todos se sienten seguros de su realización "*es algo que no sabemos hacer del todo*" (A, profesora participante, Anexo IX). Por lo mismo, se proponen jornadas que tomando como metodología de trabajo la propuesta de Lesson Study, vaya desarrollando aspectos formativos explícitos y con apoyo en la teoría para enfrentar así la incertidumbre y la ansiedad que pueda generar de entrada la realización del *Proyecto* a mayor escala.

Por otro lado, la experiencia de los docentes destaca la necesidad de implicar a más agentes como apoyo y garantía de desarrollo del *Proyecto Comenius* en el Colegio Gaudem, aspecto que se resalta y constata en el rol asumido desde mi participación en el desarrollo del *Proyecto..*

La fuerte carga de trabajo y las dificultades para encontrar espacios de reflexión fue una dificultad vencida – hasta cierto punto- gracias al interés de los profesores miembros del equipo y a factores como la posibilidad de encontrar una "figura puente" de coordinación entre los

colaboradores de la UAM y el Colegio Gaudem. Este es el rol con que ellos identifican en las funciones realizadas por mi persona a lo largo de la implementación del Proyecto Comenius. .

La coordinación, el seguimiento del proyecto y la gestión de la organización son elementos que, dada la realidad de la carga horaria de los docentes, no podría haber sido desarrollados por ellos mismos. Desde la perspectiva de su participación creen que este rol podría ser asumido por la orientadora del ciclo, figura que basándose en el reconocimiento de la realidad de las Aulas Cooperativas, podría ajustar la propuesta *Comenius* a las necesidades día a día se experimenta en el colegio.

La perspectiva del profesorado nos demuestra que las posibilidades de desarrollo de cualquier propuesta pasan primero por las condiciones con que son recibidas en una realidad concreta. Pese a las múltiples dificultades encontradas y la multiplicidad de temas de reflexión abiertos (imposibles de ser atendidas en un solo curso), los docentes consideran que su participación en el *Proyecto Comenius* ha sido altamente beneficiosa, aspecto que han resaltado a lo largo de las entrevistas y de otras conversaciones informales con esa seguridad tan serena que solo la reflexión sobre las acciones puede dar.

Desde la mirada de los colaboradores de la UAM, las posibilidades de generalización de esta experiencia depende en gran medida de la utilidad y las metas que los profesores, por lo menos los profesores de esta etapa, se planteen a futuro. Al respecto señalan la necesidad de mejorar las estrategias de difusión de la experiencia, así como de las “bondades” y beneficios que posibilita el desarrollo de la misma.

4. Discusión

La experiencia de innovación desarrollada a lo largo de estos meses nos ha permitido evidenciar muchos factores que condicionan positiva o negativamente el desarrollo de procesos de mejora en cuanto a la inclusión educativa en el caso concreto del Colegio Gaudem.

El reconocimiento y análisis de estos factores, producto de la experiencia percibida durante la implementación del *Proyecto Comenius,* configura un conjunto de datos de interés para el colegio Gaudem puesto que, según he percibido durante el desarrollo de mis prácticas a los largo de todo el curso, la preocupación central de la escuela es la de seguir desarrollando estrategias que promuevan la inclusión de todos sus alumnos.

Con el propósito de organizar dichas reflexiones, propongo en primera instancia recordar algunos puntos de partida con respecto a este tipo de procesos.

Entendemos el término *Innovación*, como un proceso intencional de cambio educativo llevado a cabo por un docente o grupo de docentes que modifican el currículo o la organización de sus propuestas y cuyo lugar natural es el aula. Puede ser o quedar aislada o, por el contrario, generalizarse a través de un proceso de institucioanlización, a través de un cambio planificado

y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo, lo que generaría un proceso de mejora escolar o incremento de la calidad (Murillo, 2002).

Desde esta mirada, podemos comprender que la inclusión educativa es un proceso de mejora e innovación con que se pretende responder a las demandas de equidad y justicia que la realidad presenta.

En este sentido, el *Proyecto Comenius*, puede representársenos como un proceso de innovación de la práctica docente potencialmente indicado para el logro de mejoras en la escuela. Asumir dicho proceso- asumir la mejora y el cambio-, determina al mismo tiempo la necesidad de partir del reconocimiento de la realidad de la escuela, a sus condiciones para la mejora y los factores que obstaculizan o facilitan la misma. Esta necesidad ya es un paso hacia el proceso de cambio, es el punto de partida para la innovación.

El trabajo realizado a lo largo de la implementación del *Proyecto Comenius*, desde la experiencia como participante y como observadora externa, me permite aportar algunos datos relevantes con respecto a los factores que determinarían un desarrollo más ajustado y significativo a la realidad actual del Colegio Gaudem.

Para organizar este aporte, nos centraremos en algunas premisas básicas referidas a los procesos de cambio de las instituciones educativas desarrolladas por Murillo (2002).

Partiendo desde el hecho de que el *Proyecto Comenius* es una propuesta de investigación que pretende ser desarrollada a lo largo de cuatro años de trabajo, resulta absurdo cuestionar la experiencia vivida por el Colegio Gaudem enfocando nuestra mirada en las características de un proceso completo. Por tal razón nos centraremos en el análisis de esta fase, asumiéndola como la *iniciación* de un proceso mayor.

Las fases de iniciación en un proceso de mejora buscan, sobre todo, *lograr el compromiso y la implicación de la comunidad educativa* con respecto a la decisión de emprender un cambio. Esto determina la necesidad de reconocer las características que impulsan a las escuelas a desarrollar experiencias de innovación.

Desde esa perspectiva, resulta evidente que las experiencias en *Aulas Cooperativas* de la primera etapa de la ESO en el colegio Gaudem requerían desde un inicio, tal y como manifestaban los docentes encargados de la misma, espacios de coordinación para lograr revisar los aspectos que dificultaban el desarrollo de las mismas. Este es el motivo que impulsa a derivar los esfuerzos de este proyecto al desarrollo de las *Aulas Cooperativas*: el reconocimiento de la necesidad de mejora. El impulso está claramente apoyado y relacionado en el interés manifiesto que guarda el Colegio por el fomento de la participación del estudiante como forma de experimentar la inclusión en el centro.

La decisión de iniciar el cambio es asumida tanto por el colegio, como por el trío de profesores participantes en la experiencia. Todos los involucrados en el proceso encuentran una relación estrecha entre sus necesidades y las posibilidades que genera el desarrollo del proyecto.

Al respecto, la directora del Colegio Gaudem señala: "*Esperaría poder diseñar, planificar, dejar por escrito y legalizado el proyecto en esas dos líneas: recoger las voces de los alumnos y el uso de nuevas metodología por los profesores para que pueda ser institucionalizado, llevado a la práctica y que forme parte de la cultura del centro*." (Directora del colegio Gaudem- Anexo IX)

El Colegio, asume este compromiso desde una perspectiva que, como veremos más adelante condiciona en parte, el desarrollo del proyecto. Tal y como señala la PGA del centro (Gaudem 2011, p.41) el objetivo 1.5 denominado "Mejorar la participación del alumnado en el centro" pretende desarrollarse a través de la participación en el proyecto Comenius, las tareas destinadas al desarrollo de este objetivo son identificadas como:

- Visitas a los centros europeos que forman parte del proyecto.

- Sesiones de trabajo interno para debatir y desarrollar las acciones educativas derivadas del proyecto

Al parecer, el desconocimiento de las implicancias que esas sesiones de trabajo interno demandaban, impidió la organización horaria destinada para las mismas, aspecto que dificultó parte importante del desarrollo del proceso planteado desde el Proyecto.

Razón por la cual, pese al interés, se asume la implementación de la propuesta desde una planificación y una organización poco conveniente: no se establecieron facilidades en relación a recursos horarios y organizativos, los cuales son condiciones básicas para asegurar que la formación tenga trascendencia en el quehacer cotidiano (Masip,Teixidor y Vilalta, 2011; Tirado, 1996).

La disponibilidad de recursos y la calidad de las condiciones y de la organización interna de la escuela, son otros de los factores asociados con esta fase del desarrollo de un proceso de innovación y mejora de la escuela (Murillo 2003) y resultan determinantes en la posibilidad de generar o no un cambio significativo con relación a los aspectos que se pretende mejorar.

Sin embargo, el proceso iniciado en el Colegio Gaudem encuentra, tal y como se ha explicitado anteriormente un sólido punto de apoyo en la disposición docente y en la estrategia utilizada para generar el cambio: la *investigación-acción*.

Durante el desarrollo de esta experiencia de iniciación u experiencia piloto, los profesores se vieron obligados a añadir a sus actividades cotidianas la búsqueda de espacios para solventar los requerimientos del proyecto en ejecución, lo que dificulta, sobre todo, las primeras

reflexiones sobre la diversidad presente en el aula y las posteriores reuniones de planificación de las lecciones de estudio.

Los docentes destacan, en todo momento, por el interés y disposición pese a sus dificultades de organización asumiendo la propuesta desde la realidad y las necesidades concretas que reconocen en su práctica.

Encontramos en este nivel que el factor de *impulso***,** uno de los condicionantes del cambio destacados por Murillo (2003), está centrado, sobre todo, en los docentes, aspecto que puede interpretarse desde dos perspectivas.

- Por un lado, tomando en cuenta que la posibilidad de un cambio real depende de lo que hagan y digan los docentes (Fullan 2000), cabe una lectura positiva con respecto al nivel de involucración de los mismos en el desarrollo del proyecto.
- Sin embargo, sostener todo el apoyo de estos esfuerzos en la disposición y la buena voluntad de los docentes, sobre todo, cuando estos encuentras dificultades para el desarrollo de sus intenciones, puede resultar contraproducente. Es necesario equilibrar las funciones y roles a cumplir en los procesos en marcha y gestionar los mismos desde un liderazgo e impulso compartido.

Esta situación es la que determina la parte importante de la valoración positiva que expresan los docentes sobre el rol cumplido durante mi participación en el proyecto: una figura de enlace que les permitió facilidades de gestión, coordinación, seguimiento y comunicación con los colaboradores a lo largo del desarrollo de la implementación. Al asumir actividades que los docentes encontraban imposibles de asumir, debido a sus múltiples actividades cotidianas, facilité el desarrollo de la experiencia y funcioné como elemento impulsor que les ayudaba a recordar y reflexionar sobre el sentido de la misma.

Este rol, sin embargo, no forma parte de los recursos propios del colegio, es una situación excepcional relacionada con mi interés en la propuesta y el desarrollo de mis prácticas. Los profesores identifican en este apoyo la *figura de coordinación*, impulso y apoyo que requieren tanto para el desarrollo posterior de esta propuesta como para el desarrollo cotidiano de las Aulas Cooperativas. Encuentran, tras la reflexión sobre mi participación, la demanda de un apoyo más ajustado de parte de la orientadora del ciclo y su involucración en el desarrollo de propuestas de innovación como la experimentada.

> "S*e necesitaría una persona puente, o una persona que entrara a las aulas a orientar del mismo modo que tú has entrado a observar, yo creo que la función que tú has estado haciendo ha sido de orientación y que la persona que cumple esa función en el colegio y en esta etapa de primero y segundo de la ESO, yo esperaría eso de ella porque esa es la necesidad que tenemos y este año hemos funcionado muy bien porque has estado tú ahí un poco cumpliendo esa labor. Compañeras de otros cursos no te han tenido tanto tiempo, por decirlo así y como la persona que se encarga de orientación tiene otras muchas tareas y frentes abiertos pues al final eso no se hace y*

es lo que más se necesita. Involucrar al departamento de orientación es necesario." (A, profesor participante- Anexo IX)

Liderar la gestión del cambio, cuidando de no sobrecargar las funciones de los docentes, pasa por revisar los factores antes señalados, referidos a la organización y los recursos con que cuenta el colegio. Se trata de ir ajustando las ayudas, reorganizando, de ser necesario, las estructuras que configuran barreras para la colaboración y el desarrollo de los procesos de cambio.

Los factores señalados hasta ahora (compromiso e implicación con el cambio; disponibilidad de recursos; calidad de las condiciones; organización interna de la escuela; roles de apoyo, impulso y liderazgo) y las facilidades y barreras encontradas alrededor de los mismos, han configurado el contexto de la implementación del *Proyecto Comenius* a lo largo de los últimos meses. Todos ellos han influenciado directa e indirectamente el desarrollo del mismo.

En este nivel de análisis, cabe la posibilidad de acercarnos a los alcances concretos del proyecto, a la evolución del pensamiento docente durante el mismo y concluir algunas reflexiones en torno a ello.

Las primeras demandas de los profesores, producto de la identificación de sus necesidades (proceso previo al desarrollo del proyecto), están relacionadas con aspectos de *macroadaptación* en cuanto a la atención a la diversidad: una mejor organización de tareas y actividades que les trabajo conjunto para desarrollar una gestión compartida de intenciones educativas; una mayor y más ajustada colaboración para posibilitar adaptaciones personalizadas a en el caso de los alumnos más vulnerables; y preocupación por la efectividad de su práctica cotidiana en clase con relación a las estrategias usadas, los estilos de comunicación, etc.

Las *voces* de los alumnos refuerzan, en un primer momento, las preocupaciones de los docentes sin embargo, al no encontrar espacios para canalizar directamente estas preocupaciones se determina por necesario abordar aspectos específicos de la práctica en el aula experimentando así, lo que César Coll y Mariana Miras señalan como una de las dificultades más relevantes para la atención a la diversidad en la escuela: la centración casi exclusiva en procesos de *microadaptación,* olvidando que las posibilidades de adaptación educativa e instruccional del profesor a las características de los alumnos en el marco del aula están fuertemente condicionadas por las decisiones relativas a los procesos de *macroadaptación* de la enseñanza. (Coll y Miras,2004;Wang, 1996).

Resulta particularmente necesario y beneficioso, fomentar que las reflexiones docentes referidas a los apoyos y recursos temporales y organizativos que condicionan parte de su práctica sean entendidas desde la perspectiva de la macrodaptación que enriquecería la gestión y organización del Colegio.

Centrarse solo en los aspectos prácticos del docente, en su ejercicio dentro del aula sin ampliar la perspectiva amplia a los aspectos que influyen en lo anterior, es decir en la organización del colegio, obstaculizará el desarrollo de este colegio, que pese a sus dificultades manifiesta en sus acciones y en la calidad de sus propuestas un profundo interés por mejorar la inclusión: esto es, la *presencia,* la *participación y* el *aprendizaje* de todos sus alumnos.

5. Conclusiones y propuesta de mejora

Finalizada esta primera experiencia, y a la luz de los análisis realizados, es posible determinar las siguientes conclusiones:

- El proceso de análisis permitió tomar decisiones e incluir algunas acciones durante el desarrollo del proceso de implementación del proyecto.
- A nivel de centro: Esta primera experiencia se ha configurado como la posibilidad reflexionar en torno a los elementos que condicionan la mejora de prácticas inclusivas en los docentes. Parte importante de estos elementos están referidos a la manera en que se organizan las funciones y los recursos en el colegio: resulta altamente beneficioso recoger la perspectiva del profesorado para revisar la gestión del cambio en el centro.
- A nivel de práctica en el aula: Los docentes manifiestan haber obtenido una serie de aprendizajes como consecuencia de su participación en la implementación de esta fase del *Proyecto Comenius*: reconocimiento de las opiniones que guardan sus alumnos antes sus propuestas de clase, reflexión sobre la práctica realizada, posibilidad de observar y aprender de sus colegas, diseño de material orientativo para la planificación de clase.
- Con respecto al futuro del proyecto: En necesario que el Colegio decida, en coordinación con el equipo de profesores participantes en la implementación, los siguientes pasos con respecto a la posible generalización de la experiencia. Esto, a su vez, se encuentra fuertemente condicionado por la revisión y mejora de los aspectos identificados por los profesores y expuestos a lo largo de este trabajo.

En un intento de aportar al desarrollo de este Proyecto una propuesta de mejora basada en el análisis de las demandas y las condiciones presentes en el Colegio Gaudem, acercándonos de esta manera al concepto denominado Zona de Desarrollo Institucional, proponemos unas líneas de mejora básicas. Éstas intentan responder al interés manifestado por los docentes participantes en relación a continuar con esta metodología de trabajo como medio para promover una mejora de la calidad en las propuestas de las Aulas Cooperativas.

- **Líneas de mejora**

Línea 1: Reforzar el trabajo del primer equipo de profesores

La evolución de esta propuesta depende en gran medida del grado de utilidad y satisfacción que los docentes encuentren en la misma. En ese sentido, el refuerzo y reconocimiento al

trabajo realizado por este primer equipo de docentes es un paso obligatorio y necesario. El equipo ha identificado una serie de demandas que deben ser atendidas desde actuaciones estratégicas a fin de no generar una sensación de frustración ante la evidencia de barreras. Las siguientes líneas de acción intentan, desde esa perspectiva, generar un proceso de cambio viable basado en las evidencias reconocidas por los docentes.

Línea 2: Reforzar la red de apoyos a las Aulas Cooperativas –Coordinación con la Orientación de la etapa

La coordinación entre los profesores a cargo de las Aulas Cooperativas y el DOI necesita mejorar en cuanto a las estrategias y condiciones de coordinación. Por ello, resulta necesario que la orientadora de la etapa conozca de manera más profunda la realidad de las Aulas Cooperativas y se involucre en ellas asistiendo a una clase, por lo menos, dos veces al mes. Aspecto que debe coordinarse desde la especificación de sus roles y la planificación del tiempo de trabajo destinado para el mismo.

De la misma manera, las reuniones semanales con los tutores deben de guardar, como una de las órdenes del día, la revisión y orientación en torno al desarrollo de las clases en Aulas Cooperativas volcando en dichos encuentros las observaciones y análisis realizados desde la experiencia de entrar en las clases. En caso contrario se ha de gestionar la posibilidad de contar en el horario de trabajo con una hora de reunión semanal para el trabajo de coordinación exclusivamente sobre ámbitos.

Línea 3: Promover el desarrollo de la propuesta extendiéndola una Aula Cooperativa más de la etapa.

La necesidad de coordinación entre los docentes que experimentan el desarrollo de la propuesta de Aulas Cooperativas está estrechamente relacionada con la posibilidad de generalizar (por fases) la propuesta del Proyecto Comenius en el Colegio Gaudem.

Analizando las condiciones de trabajo, resulta especialmente potencial extender la propuesta Comenius a un nuevo grupo de docentes que desarrollen al igual que nuestro primer grupo, trabajos en torno a un Aula Cooperativa de la etapa. Ante ello planteamos la posibilidad de que este primer trio de trabajo integren a un nuevo compañero y realicen trabajos de planificación conjunta y observación de sus propuestas de trabajo en Aulas Cooperativas durante los primeros dos trimestres del próximo curso.

La posibilidades se ampliarían con la experiencia de cuatro docentes que han trabajado basando su coordinación en la metodología Lesson Study, quienes podrán en el último trimestre del año dividirse en dos grupos los que cuentan con la experiencia y el apoyo necesario para integrar cada uno a un nuevo docente, de los que desarrollan Aulas Cooperativas en 2º de ESO y ampliar así, paulatinamente la experiencia.

Línea 4: Asegurar espacios y horarios para las reuniones del grupo de trabajo establecido y de los nuevos grupos por establecer

Toda la potencialidad de las líneas planteadas pasa por la necesidad de reestructurar los horarios de los docentes asegurando la posibilidad de contar con espacios para reuniones de trabajo que posibiliten la reflexión y planificación conjunta de propuestas. Esto evidencia la necesidad de analizar la carga de trabajo de los docentes, los roles establecidos para los mismos y el tiempo destinado para su participación en las distintas comisiones de trabajo del colegio Gaudem. Es necesario que se reconozcan las características y demandas del trabajo en Aulas Cooperativas al organizar el horario y las funciones de los docentes que participan en ellas.

Línea 5: Estrategias para el reconocimiento de voces del alumnado

El recojo de voces del alumnado puede apoyarse en el desarrollo de propuestas ya existentes en el colegio, como la Asamblea de Delegados. Tomando en cuenta la evaluación realizada en el pasado curso (Ruiz, 2011) se estima por conveniente que en la organización de las mismas se empleen espacios para que los estudiantes puedan dar a conocer su opinión sobre el grado de inclusión y atención a la diversidad que perciben en las clases de la etapa. Para ello, y respondiendo a la dificultad percibida a la hora de recoger esta opinión durante el desarrollo del Proyecto Comenius, resulta especialmente indicado colaborar en el diseño de un protocolo de análisis que permita canalizar y orientar la reflexión del alumnado en torno a este tema. La experiencia en estos meses de trabajo nos indica que dicho trabajo no es sencillo y que el apoyo en recursos como el INDEX (Booth, T; Aisncow, M. 2006) y la revisión de las características de los alumnos más vulnerables ante la exclusión podrían determinar una línea de partida.

Línea 6: Difusión de la experiencia al resto de la etapa y del equipo docente:

Es necesario que esta propuesta se inserte dentro del desarrollo cotidiano de la organización y programación docente. Para ello, además de contar con la reestructuración de horarios y espacio de trabajo de los profesores, resulta especialmente indicado dar a conocer la experiencia a fin de que su desarrollo encuentre apoyo en el interés que los demás docentes manifiesten en la misma.

Línea 7: Establecer espacios para el análisis de la viabilidad de la propuesta:

A lo largo del desarrollo del proceso de análisis que forma parte de este Trabajo de Fin de Máter se han podido recoger y analizar las condiciones y las posibilidades de desarrollo de la propuesta Comenius. Como ha sido resaltado por los profesores, este rol de acompañamiento y análisis debe de continuar para poder reconocer con objetividad los facilitadores y barreras que influyen en la implementación de una metodología como la presente. Las diferentes circunstancias en las que se desarrollen las siguientes experiencias han de ser tomadas en cuenta en un proceso similar el cual podría ser llevado a cabo por colaboradores como: otros miembros del DOI, agentes colaboradores externos o un miembro de la Junta Directiva.

6. Reflexiones finales

No resulta fácil resumir en algunos párrafos las posibilidades de aprendizaje que he recogido a lo largo de este proceso de acompañamiento y análisis. Uno de los aspectos más significativos es el de reforzar la noción que he desarrollado a lo largo de estos últimos años con respecto a la labor docente: una profesión que se bate entre la potencialidad de sus buenas intenciones y lo complejo que resulta canalizar las mismas hacia una práctica estratégica y verdaderamente profesional.

En el caso concreto de los docentes participantes en el Proyecto Comenius resulta destacable la concepción compartida que guardan sobre el aprendizaje: consideran que sus actuaciones son fundamentales en el proceso de andamiaje y colaboración que desarrollan con los alumnos, manifestando con ello la reivindicación de su labor con relación al aprendizaje de todos los estudiantes, sin exclusión. Este es un paso enorme en el proceso de desarrollo de escuelas inclusivas, puesto que determina la involucración de los profesionales en la práctica de una concepción. Y sin embargo, determina también el inicio de una carrera más compleja: la der conscientes del costo de querer hacer las cosas bien.

Este "costo" es, desde mi perspectiva, el resultado de este análisis y las líneas de mejora planteadas en el presente TFM. Se trata de asumir, pese a las dificultades que significa, que el profesional reflexivo, la inclusión educativa, la participación de los estudiantes, el aprendizaje cooperativo y muchas otras propuestas nunca terminan de concretarse, siempre son un proceso. Y que, bajo ninguna circunstancia, es un proceso natural, sino una construcción profesional basada en la reflexión y el sacrificio.

En lo personal, este discurso resulta un principio de realidad con el que espero ser responsable. Significa la aceptación de mi labor como una construcción permanente que no puede evolucionar desligada del análisis, la reflexión y el contraste con la teoría, significa que revaloro esta profesión desde el reconocimiento de su complejidad.

En ese sentido, el Colegio Gaudem me ha aportado una serie de invalorables alcances en torno a la red de apoyos que coparticipan en la construcción de una experiencia de enseñanza coherente con la educación inclusiva. Se ha hecho explícito, a lo largo de esta experiencia, la necesidad de una organización centrada en la importancia de la innovación educativa y la importancia de cuidar y reforzar los procesos de cambio y mejora. Desde aquí manifiesto mi respaldo a esa línea de trabajo y a la visión que hasta el momento ha caracterizado este colegio.

La sensación de aprender que necesitas aprender más aún es la que determina para mí una evolución en el pensamiento y es con la que concluyo esta experiencia.

Gracias.

7. Referencias

Alonso, P., Rodríguez, P. y Echeita, G. (2009). El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 167-87.

Ainscow, M., Howes, A. (2008).Desarrollo de prácticas docentes inclusivas: barreras y posibilidades. En M.Ainscow y M. West (Coord.) *Mejorar las escuelas urbanas*, (pp.61-72). Madrid: Narcea.

Ainscow, M., West, M. (2008) Conclusiones de las lecciones aprendidas: liderazgo y colaboración. En M.Ainscow y M. West (Coord.) *Mejorar las escuelas urbanas*, (pp.61-72). Madrid: Narcea.

Booth, T. & Ainscow,M.(2006*) Index para la inclusión*. *Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Salamanca: INICO

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación*,vol.2, (pp 157-188). Madrid: Alianza

Coll. C., Miras, M. (2004). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesí (Eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación*, vol 2, (pp-336-337). Madrid: Alianza

Comenius (2011) Responding to diversity by engaging with students' voices: a strategy for teacher development. .A European Union Comenius Multilateral Project, 2011-14. (Documento de aplicación al proyecto)

Contreras, J. (2011) El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 61-63.

Echeíta, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2, 9-18. http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf.

Echeita, G., Jury, C. (2007) Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad en un centro de educación secundaria obligatoria. Centro Padre Piquer "Aula cooperativa multinivel" *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*,*5* (3),pp.152-172. http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art15.pdf.

Echeita, G., Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Congreso Iberoamericano sobre Sindrome de Down. Down España http://www.centrodocumentaciondown.com/

Echeita, G. y Martín, E. (1990) Interacción social y aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. III. (pp. Xxx) Madrid: Alianza Psicología.

Elliott, J. (1991*). El cambio educativo desde la investigación – acción*. Madrid: Morata

Fullan, M. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

Gaudem. (2011): Programación General Anual. Madrid: Gaudem. http://www.gaudem.es

Hernández, F. (2008*) Organización del currículo por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro

Johnson, R.T. y Johnson, D.W. (1997) Una visió global de l´aprenentage cooperatiu. *Supports 1*, 54-64.

Lewis, C. (2002): Lesson study: *A handboock of teacher –led instruccional improvement*. Philadelphia: Research for Better Schools. Inc.

Masip, M., Teixidor, M., Vilalta, D. (2011) Acompañar procesos de cambio a través de la formación. *Cuadernos de pedagogía*,417, 74-76.

Murillo. J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2,1-22 http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf

Onrubia, J. (2010) La atención a la diversidad en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, (pp 173- 186.) Barcelona: Madrid

Pérez Gómez, A. (2010). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En A.Pérez Gómez (Coord.) *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*, (pp 89-102). Barcelona: Grao.

Pérez, A.; Soto, E.(2011) Lesson Study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía,* 417, 64-67.

Pujolàs, P. (2009) *9 ideas clave El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.

Pujolàs, P. (2011) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. M*adrid: Aljibe.

Ruiz Martín, I. (2011) *Evaluación sistemática de la estructura de participación del alumnado de educación básica obligatoria, educación secundaria obligatoria y bachillerato en el colegio Gaudem.* Trabajo de Fin de Master: Facultad de Psicología UAM

Tirado, V. (1996) La atención a la diversidad como respuesta del centro: decisiones curriculares y de organización. En E. Martín, T.Mauri (Coords.) *La atención a la diversidad en la educación secundaria,* (pp 37-51). Barcelona:Horsoni

ANEXO I – Entrevista a alumnos

Alumnos	Opinión abierta sobre las clases de ámbito	Valoración sobre las estrategias de los profesores	Valoración y concepciones sobre la posibilidad de mejora
A1	(*No logra establecer una definición)*	"Hay compañeros que no entienden todo, porque no prestan atención. Creo que los profesores hacen todo lo que tienen que hacer. Yo creo que a los sordos les cuesta un poco más, los profesores intentan repetir las cosas para q lo entiendan mejor."	"La parte de sociales del ámbito debería de mejorar, la forma de dar la clase porque yo por lo menos necesito que me ayuden más en sociales, porque me cuesta más aprenderme tanta información. Siento que en las explicaciones me entero solo de la mitad."
A2	"J a veces se pone nervioso y explica las cosas un poco rápido, la mayoría de las veces me entero pero no siempre."	"J que siempre explica en la pizarra con imágenes para que lo entendamos mejor, y con apoyo de la pizarra digital. Las imágenes ayudan pero no a todos les ayuda igual. Amanda no necesita la pizarra digital, lo tiene todo aprendido, yo lo entiendo todo."	"Sí se podría mejorar con más videos porque todo el rato están hablando y a veces un video puede ayudarles a explicarlo."
A3	"Yo necesito que una clase tenga energía, diversión, no con *sosadez* a lo antiguo."	"A por ejemplo es dinámica, divertida y se expresa bien. Yo siento que entiendo aunque luego los exámenes van a pique. En el caso de J cuando quiere se expresa bien y a veces no lo quiere, lo siento soso. Sin embargo siento que aprendo con él, pero me pasa lo mismo: después me olvido y además cuando la clase es aburrida: me aburro, me deprimo."	"J se expresara mejor (con más juegos, con más ejemplos, que recuerde como era con sexto y yo le ponga más atención."
A4	"Yo me siento muy bien, me gustan bastante…algo que no me gusta, no sé decirlo. Todo está bien. Lo que más me gusta es estar con J, me gusta mucho Sociales"	"J, primero explicación, resolución de dudas, etc. y A, depende el día a veces se enrolla mucho."	"Podría ser mejor, porque Amanda podría ser como J es decir…enrollarse menos, dejarnos tiempo para resolver dudas, explicarse más."
A5	"Yo pienso en sociales aprender es fácil pero hay cosas que se repiten mucho y sería mejor pasar a otras cosas para que sea más divertido. Sobre todo en sociales."	"J: Me te mucho rollo sería mejor que abrevie, ese rollo me aburre. Amanda está bien, depende yo pienso que está muy bien pero depende de las explicaciones a veces no las entiendo muy bien."	"Nosotros comportarnos bien, atender mejor. Los profesores son buenos, son muy simpáticos no sé qué deberían de mejorar"
A6	"A veces me gusta, otras veces no me gusta…a veces viene el intérprete super tarde, se olvida de signar lo que dicen los compañeros.	"J siempre, siempre nos calla, nos regaña muchas veces, pierde mucho tiempo regañándonos, y una vez que se pone a regañar no acaba e	"A A a veces se le olvida a apuntar algunas cosas, hablamos con ella y se le vuelve a olvidar.

	A veces J explica con poca claridad, también demasiado rápido, mete un rollo, por ejemplo si vamos a tirar un papel en la basura y ellos no comprenden nuestras intenciones y se molestan con nosotros"	interrumpe toda la clase, luego mete rollo. A, está bastante bien a veces es un poco serie y muy dura	Creo que es necesario que Jaime no se extienda tanto que las explique de forma más breve."
A7	"J a veces regaña mucho y no me gusta que lo haga. Yo con J no entiendo muchas veces nada, explica demasiado, no entiendo y se lo digo peor con Amanda bien, porque explica bien, pone ejemplo, enseña muchas fotos, me ayuda a entenderlo."	"A: Si tenemos que hacer cosas, por ejemplo describir, nos pone ejemplos, nos pone ejemplos visuales. Adaptaciones visuales Jaime pocas veces adapta las cosas y somos 4 alumnos sordos y nos cuesta entenderlas."	"Debería mejorar Jaime, usar cosas más visuales, las adaptaciones visuales... Jaime debe saber que a los sordos nos cuesta si no hay imágenes"
A8	"Deberían organizarse mejor"	"Por lo general, lo hacen de forma amena, intentan que todos aprendan. Pero no solo deben de reforzar el nivel bajo sino también el alto. Yo he notado que cuando a veces alguien tiene problemas, los profesores se toman el tiempo para terminar siempre ayudándonos."	"J podría ser como a veces demuestra ser fuera de los ámbitos…es diferente, se da más tiempo, está más relajado. Se debe ayudar más al aprendizaje de algunas personas. También necesitamos más orden en clase sin que eso signifique tener que recurrir a las almohadillas. Deberíamos mejorar cómo nos dicen las notas."

ANEXO II – Esquema de sesión de clase

Lesson Study (Nivel 2). Sesión de clase (*Comenius Gaudem)*

Sesión de clase	Actividades/Estrategias	Tiempo aproximado	Accesibilidad/Participación	Revisión y AJUSTES
Inicio	**- Motivación** a través de la ejecución de "**Retos"** variados para aprovechar este momento como motivador, provocador de curiosidad e interés. - **Presentación del índice y los objetivos** perseguidos en esa sesión. - Exploración de **conocimientos previos** (si procede en el caso de contenidos nuevos).	- 15 minutos.	-¿Permite la participación del alumnado sordo del grupo? Sí ( ) No ( ) ⟶ -¿Las actividades previstas resultan atractivas / motivadoras para el caso de los alumnos menos participativos? Sí ( ) No ( ) ⟶ -¿Puede ser desarrollado fácilmente por los alumnos más participativos pero resulta complejo o poco atrayente para los alumnos que menos participan? Sí ( ) No ( ) ⟶ - ¿Hemos previsto distintos tipos de soporte para presentar los contenidos de trabajo de la lección? ¿Hemos previsto los materiales, guiones, o documentos necesarios para las actividades? Sí ( ) No ( ) ⟶ ¿Las actividades de evaluación previstas tienen presente los diferentes niveles de competencia del alumno? Sí ( ) No ( ) ⟶ ¿He pensado en criterios que me permitan identificar si los alumnos han aprendido lo esperado, o no? Sí ( ) No ( ) ⟶ ¿Las actividades de evaluación previstas tienen presente las diferentes formas de expresión del alumnado? Sí ( ) No ( ) ⟶ ¿Nos hemos asegurado que los alumnos han revisado el material y el uso que puede hacerse de los materiales existentes en el Blog? Sí ( )No ( )	¿Qué ajustes se podrían incorporar en la actividad?
Desarrollo	- Recurrir **a estrategias variadas**; videos, presentaciones, casos, problemas, … - **Trabajo por zonas** (las que pueden ser tres o dos, según convenga al logro de los objetivos y a la necesidad de atención a los alumnos) -Si hay trabajo cooperativo asegurar los **roles** y las **instrucciones claras y sencillas.** **-** Si hay trabajo individual, **asegurar las instrucciones y el material necesario** **-Explicaciones cortas y pautadas** **- Evaluación (<u>si procede</u>): criterios de progreso en el aprendizaje; tipo (autoevaluación, heteroevaluación); formato: trabajos escritos, presentaciones, controles,…**	-60 minutos		
Cierre	Actividades centrados en la reflexión en torno a: ¿**Qué hemos aprendido**? ¿**Qué debemos recordar?** ¿**Qué deberes, plazos e indicaciones quedan pendientes?** **Uso del Blog. Materiales adicionales sobre el/los contenido (s) trabajo**	-15 minutos		

ANEXO III – Esquemas complementarios: Unidad didáctica y zona de clase

Lesson Study (Nivel 1)- Unidad Didáctica

<table>
<tr><td colspan="6">Título general: Sociedad y medio ambiente (a aplicarse del xxx al xxx de mayo de 2012)</td><td rowspan="6">¿Qué pretendemos desarrollar a lo largo de esta unidad? ¿Cuáles son los puntos en común entre ambos a´mbitos?
¿Cómo evidenciamos el logro de estos objetivos?
¿Tomamos en cuenta la diversidad de manifestaciones que el logro estos objetivos puede presentar?
¿Esto me ayuda a aclarar la lógica de mi evaluación?

¿Las actividades propuestas de manera general son flexibles a ser modificadas?
¿Propongo distintos tipos de actividades?
¿Tomo en cuenta la diversidad presente en el aula?(invisibles, participativos, conocimientos previos, etc.)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ámbito Socio-Lingüístico</td><td colspan="3">Ámbito Científico-Tecnológico</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos comunes:</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos específicos ASL</td><td colspan="3">Objetivos específicos ACT</td></tr>
<tr><td>Contenidos conceptuales</td><td>Procedimientos básicos</td><td>Actitudes a desarrollar</td><td>Contenidos conceptuales</td><td>Procedimientos básicos</td><td>Actitudes a desarrollar</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Recursos indispensables:</td><td colspan="3">Recursos Indispensables:</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="6">Indicadores generales de evaluación:</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Indicadores específicos ASL</td><td>Estratégicas básicas de evaluación</td><td colspan="2">Indicadores específicos ACT</td><td>Estrategias básicas de evaluación</td><td></td></tr>
</table>

Lesson Study (Nivel 3) Zona de trabajo

<table>
<tr><td rowspan="2">Zona: (Descripción)</td><td colspan="3">Descripción de objetivos:

¿Qué pretendo lograr a través de esta zona? ¿Cómo relaciono esto con los objetivos de la unidad didáctica? ¿Cómo relaciono esto con los objetivos de mi ámbito? ¿Cómo relaciono esta zona con las otras desarrolladas en clase?</td></tr>
<tr><td>Tiempo</td><td>Recursos</td><td>Adaptaciones</td></tr>
<tr><td>Inicio: ¿Cómo captar la atención de los alumnos? ¿Cuál va a ser mi elemento “sorpresa”-motivador? ¿Cómo relaciono este elemento con el desarrollo de la zona?</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Desarrollo: ¿Mis instrucciones son claras, precisas, sencillas? ¿Los alumnos tienen claro cuál es el procedimiento de trabajo? ¿Cuáles son las adaptaciones tomadas en cuenta para los alumnos que requieren de ellas? ¿Cómo planeo gestionar la intervención de los alumnos, la atención a sus dudas y preguntas?</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Cierre:</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

ANEXO IV – Guías de observación Lesson Study (Primera ejecución)

Sesión	Actividades	Tiempo	Observación profesor	Observación alumno	Alumno	
					1	2
Inicio	Llegada Presentación reto Recordatorio roles Agenda	5 5 5 5 20’	¿Se ajusta al orden? ¿Se ajusta al tiempo? ¿Las instrucciones/explicaciones son claras? ¿Ha estado tranquilo? ¿Ha manejado bien el grupo para recabar su atención? ¿Revisa la comprensión/ dudas?	¿Presta atención al profesor? ¿Sigue las explicaciones /instrucciones? ¿Interfiere/interrumpe el trabajo de los compañeros? ¿Si procede participa, pregunta, aporta? Realiza la tarea asignada? (individual o grupal) ➔ Si no la realiza, ¿Por qué? -Falta de tiempo -Distraído -Falta de comprensión		
Desarrollo	Zona: Trabajo guiado (Amanda) Presentación Desarrollo - - - - Cierre - -	 20’	¿Se ajusta al orden? ¿Se ajusta al tiempo? ¿Las instrucciones/explicaciones son claras? ¿Ha estado tranquilo? ¿Ha manejado bien el grupo para recabar su atención? ¿Revisa la comprensión/ dudas? ¿Realiza alguna evaluación si procede?	¿Presta atención al profesor? ¿Sigue las explicaciones /instrucciones? ¿Interfiere/interrumpe el trabajo de los compañeros? ¿Si procede participa, pregunta, aporta? Realiza la tarea asignada? (individual o grupal) Si no la realiza, ¿Por qué? -Falta de tiempo -Distraído -Falta de comprensión		
Cierre	Recordatorio de lo aprendido Tareas-deberes Blog	 10’	¿Recuerda tareas y deberes? ¿Recuerda uso del blog? ¿Recapitula lo aprendido? ¿Se ajusta al tiempo? ¿Las instrucciones/explicaciones son claras? ¿Ha estado tranquilo? ¿Ha manejado bien el grupo para recabar su atención?	¿Presta atención al profesor? ¿Sigue las explicaciones /instrucciones? ¿Interfiere/interrumpe el trabajo de los compañeros? ¿Si procede participa, pregunta, aporta? Realiza la tarea asignada? (individual o grupal) Si no la realiza, ¿Por qué? -Falta de tiempo -Distraído -Falta de comprensión		

ANEXO V – Guión de trabajo autónomo

V.1 (14/05/12)

Este ***GUIÓN*** está pensado para que puedas trabajar de forma autónoma sin necesidad de ayuda constante por parte del profesor/a o de otro compañero.

PÍDESELO A TU PROFESOR Y LLÉVALO CONTIGO CUANDO TENGAS QUE TRABAJAR EN LA ZONA AUTÓNOMA O REALIZAR POR TU CUENTA ALGUNA ACTIVIDAD QUE TE HA PEDIDO TU PROFESOR/A

¡SIEMPRE LEE ESTE GUION ANTES DE PREGUNTAR A UN COMPAÑERO O AL PROFESOR!

¿Qué vamos a hacer? ¿Qué espero?

Recordatorio de la tarea: producto esperado por parte del profesor: un resumen, un mapa conceptual, un determinado nº de ejercicios resueltos, una lista de ideas, conceptos o hechos,…, y del formato si se trata de un fichero electrónico

¿Para qué? ¿Por qué?

Recordatorio de las relaciones entre lo que van a hacer y otros contenidos trabajados anteriormente dentro del tema que se está estudiando o con otros anteriores. Recordatorio básico de por qué es importante o necesario y para que puede "servir"

¿Cómo?

Recordatorio del tipo de trabajo a realizar en término de interdependencia entre estudiantes. Puede ser individual o con alguna estructura simple de tipo cooperativo.

Recordatorio de los "materiales" necesarios para realizar la tarea, sean "conceptuales" (conceptos previos ya trabajados o dominados), procedimentales (formas de hacer, estrategias,…) o materiales propiamente dichos: desde la calculadora si procede, a bolígrafos, pinturas, celo, etc…..

Recordatorio de los pasos necesarios para realizar bien la tarea y del ritmo más propicio para avanzar

¿Cuándo? ¿Tiempo disponible?

Recordatorio del tiempo disponible, tanto en clase como "en casa", si procede y del momento en el que tiene que estar terminado.

¿Evaluación?

Recordatorio de **si l**a actividad tienen evaluación o no En su caso, con qué criterios de logro y notas.

Si el trabajo se puede terminar fuera de clase, recordatorio del plazo de entrega y condiciones si las hubiera.

ANEXO VI – Entrevista Inicio de la implementación (Guión Equipo de Profesores)

- **Datos sobre el entrevistado**

Nombre: E

Cargo: Profesora del Ámbito Científico Tecnológico (ACT)

- **Objetivo de la entrevista:** Reconocer las concepciones de los docentes sobre:

Enseñanza- aprendizaje y atención a la diversidad en la clases de ámbito.

Expectativas frente al proyecto

Dimensiones de análisis

A) Identificación de la situación actual/Implicación en la posibilidad de mejora

En cuanto al desarrollo de tus clases en ámbito:

1. **¿Sientes que llegas a todos tus alumnos? (¿tal vez te comunicas siempre con un grupo determinado mientras que a con otros no hay mayor interacción? ¿Quiénes son los que te preocupan?)**

Creo que mi atención se la lleva un grupo de alumnos, principalmente los más disruptivos y quizá a los que tienen más dificultades. Siento que les ofrezco una atención personalizada que les ayuda pero no puedo estar toda la clase con ellos, a veces estar todo el trato con quien tiene dificultades no es algo que puedas hacer.

2. **¿Cómo evidencias que un alumno ha aprendido? ¿Consideras que esto es generalizable a todos los alumnos? ¿Por qué?**

En el caso de los que yo presto atención: si estoy atendiéndoles individualmente si veo que puede hacer la tarea concreta y a veces simplemente al verlo trabajar. Tengo cierta certeza en el momento pero no puedo asegurar que lleve bien la asignatura en su contexto.

3. **¿En qué momentos sientes que tus propuestas tienen verdadero impacto en los alumnos? (Si la respuesta es afirmativa, ofrece un ejemplo en el que la mayor parte del grupo ha aprendido gracias a tu propuesta de enseñanza)**

Los siento en el caso de algunas prácticas puntuales, que noto, porque es notorio, que tiene más impacto. El subir a laboratorio, en las partes más prácticas de la asignatura. Luego la corrección que hicimos de una ficha entre compañeros, por ejemplo.

Durante el proceso del curso, los proyectos prácticos en tecnología que no son prácticas concretas si no el uso de toda una estrategia a largo plazo, creo que tienen buena repercusión.

4. **¿Qué aspectos dificultan la atención a la diversidad en las clases de ámbito? ¿Estos dependen de variables que puedes controlar? / ¿Qué es necesario o urgente de cambiar? ¿De qué depende este cambio?**

Es un número muy grande de alumnos, eso lo dificulta todo. Además, el desconocimiento profundo o en condiciones de aquellos que tienen mayores necesidades, en realidad me resulta difícil….tanto a los que tienen dificultades como a los que tienen mayor facilidad para el aprendizaje. Tal vez la misma sensación de que no puedo atender a todos. Tratas de suplirlo después de clase o antes, a veces funciona pero no permanentemente. Yo creo que tendría que tener tiempo para pensar y preparar actividades de diferente nivel o tipo y tener más asesoramiento de gente cualificada para ello.

B) Concepciones sobre el proyecto

Sentido/finalidad/ valor del proyecto, expectativas frente al mismo

Sobre el proyecto que empezamos a trabajar…

5. **¿Cómo interpretad/describirías las finalidades de este proyecto? ¿Están éstas relacionadas con las dificultades que ustedes perciben en las clases de ámbito y que fueron señaladas anteriormente?**

Entiendo que partiendo de las voces de los estudiantes, tener la visión de los estudiantes para poder tener un cuadro más objetivo de lo que sucede en el aula, de los que le motiva, de las actividades que más les impacta para orientar nuestra práctica educativa atendiendo a la diversidad de alumnos que hay. Quizá sí esté relacionado con el desconocimiento de las necesidades de los alumnos.

6. **¿Qué crees que lograrás a través de la aplicación de esta propuesta? o ¿Qué esperas como resultado de tu participación en la misma?(Incluye qué esperas obtener del proceso de reflexión conjunto con colegas de la UAM, Gerardo y Cecilia)**

Tengo interés porque es una idea que me parece muy interesante saber cómo viven los alumnos mi práctica docente, cuáles son sus intereses, también tengo interés en aprender procedimientos y estrategias para entender la diversidad en el aula, y que creo que el compartir la práctica docente con otros es enriquecedor. Además se trata de un compartir amplio puesto que es una experiencia a nivel internacional.

¿De qué variables crees que dependerá que logres los resultados antes planteados? ¿Qué dificultades crees que intervendrán en el proceso?

(No es posible terminar la entrevista por falta de tiempo)

Proyecto Comenius – Entrevista Inicio de la implementación (Guión Equipo de Profesores)

- **Datos sobre el entrevistado**

Nombre: A

Cargo: Profesora del Ámbito Socio Lingüístico (ASL)

- **Objetivo de la entrevista:** Reconocer las concepciones de los docentes sobre:

Enseñanza- aprendizaje y atención a la diversidad en la clases de ámbito.

Expectativas frente al proyecto

<u>Dimensiones de análisis</u>

<u>A) Identificación de la situación actual/Implicación en la posibilidad de mejora</u>

1. **¿Sientes que llegas a todos tus alumnos? (¿tal vez te comunicas siempre con un grupo determinado mientras que a con otros no hay mayor interacción? ¿Quiénes son los que te preocupan?)**

Tengo dos ideas: Por un lado, tengo buena relación con todos los alumnos, me comunico con ellos siempre, incluso, aunque no tenga lengua de signos, sí que llego a los sordos, aunque fue todo un proceso. Pero esto solo lo siento en el nivel de relación interpersonal… otra cosa es que llegue a ellos como quiero llegar para que aprendan. Es verdad que ahora siento que llego más gracias a la experiencia ya que es el tercer año de aulas cooperativas, me siento cada vez más preparada para llegar a todos, pero a veces no puedo porque es muy difícil.

Me vienen a la cabeza J, M, J.A. A este último quería hacerle sentir bien pero luego no pude llegar académicamente, porque creo que hay aspectos emocionales y familiares que escapan de mí.

2. **¿Cómo evidencias que un alumno ha aprendido? ¿Consideras que esto es generalizable a todos los alumnos? ¿Por qué?**

Cuando le pregunto por un procedimiento, cuando hace un ejercicio, cuando le pregunto por el paso a paso de lo que tiene que hacer, y veo que lo tiene claro.

A veces eso no funciona, porque un alumno puede presentar un resultado final bueno y sin embargo no ha aprendido y yo lo noto por las dudas que le generan y lo que pregunta. Nunca se sabe al cien por cien, pero en las dudas que plantea en las formas que tienen de preguntar. Si es algo escrito, y no se explica, se nota…pero habría que conocerlos a cada uno, no son evidencias generalizables. Es más me doy cuenta de que ellos estudian de una forma generalizable y no se dan cuenta de las particularidades, de los métodos de cada uno.

3. **¿En qué momentos sientes que tus propuestas tienen verdadero impacto en los alumnos? (Si la respuesta es afirmativa, ofrece un ejemplo en el que la mayor parte del grupo ha aprendido gracias a tu propuesta de enseñanza**)

Hemos empezado la unidad de los adjetivos, yo sé que impacta cuando la actitud de respuesta emocional refleja un enganche, por eso les hice pensar en quién les gusta para que piensen en adjetivos para que los describan.

Funciona porque les ha quedado "súper" claro, se han implicado, no hubo dudas, todos participaron. Siento que las propuestas tienen verdadero impacto son ésas que los emocionan.

4. **¿Qué aspectos dificultan la atención a la diversidad en las clases de ámbito? ¿Estos dependen de variables que puedes controlar? / ¿Qué es necesario o urgente de cambiar? ¿De qué depende este cambio?**

A veces no puedo controlar la clase porque son tantos alumnos que los estímulos del ambiente son mucho más numerosos. Al final mi atención se centra en la necesidad de generar un ambiente de trabajo para que ellos puedan empezar a trabajar y después acercarme a uno por uno para poder atenderlos en su diversidad, la primera parte el generar el ambiente de trabajo desgasta mucho y se lleva casi todo el tiempo de la clase, con lo cual al final siento que no logro atender a todos los alumnos que debo y quiero y sé que necesitan ser atendidos.

B) Concepciones sobre el proyecto

Sentido/finalidad/ valor del proyecto, expectativas frente al mismo

Sobre el proyecto que empezamos a trabajar…

5. **¿Cómo interpretad/describirías las finalidades de este proyecto? ¿Están éstas relacionadas con las dificultades que ustedes perciben en las clases de ámbito y que fueron señaladas anteriormente?**

Yo creo que la finalidad del proyecto la recoge muy bien el título: escuchar las voces de los alumnos. Si tú consigues que te digan qué los hace sentirse cómodos y qué les favorece y tú puedes escucharlos, porque hay que saber escucharlos, pueden ayudarnos a enseñar mejor. Antes en ningún momento había visto que podía aprender de los alumnos, en cambio aquí yo he llegado y me he dado cuenta de que el aprendizaje se construye entre los dos. Me parece que esto es esencial y que está muy bien recogido en el título.

La finalidad está relacionada con mis preocupaciones porque necesitamos mejorar y nos gusta que ellos nos den pistas, porque mucho de lo que nos dicen nos sirve, lo que ellos piden revela por qué no llegamos a ellos, qué necesitan, qué necesitamos para estar mejor, para lograr éxito.

6. **¿Qué crees que lograrás a través de la aplicación de esta propuesta? o ¿Qué esperas como resultado de tu participación en la misma?(Incluye qué esperas obtener del proceso de reflexión conjunto con colegas de la UAM, Gerardo y Cecilia)**

Para los alumnos, que vivan el aprendizaje de un modo diferente, como protagonistas, que noten que lo que dicen tiene importancia y que se tiene en cuenta. Al ver que es importante querrán aprender a su modo y con pautas que son escuchadas, que vivan el aprendizaje como algo positivo no como una obligación

Para mí, mejorar en muchos aspectos sobre todo en programar, es mi dificultad porque me dejo llevar por las necesidades del día al día, esclava del presente todo debería estar mucho más preparado desde antes. Me gustaría hacer buenas unidades, nunca tengo una programación fija. Siento que soy muy informal, siento que no tengo las estrategias que debería tener.

De los colaboradores espero que consigan hacerme ver cosas que a mí se me escapan, que me hagan ser consciente de lo que hago, conseguir pistas. Siento que hago cosas por intuición, necesito un feedback para mejorar.

7. **¿De qué variables crees que dependerá que logres los resultados antes planteados? ¿Qué dificultades crees que intervendrán en el proceso?**

El tiempo, enemigo número uno. Porque se necesita tiempo para reflexionar, revisar, para elaborar una unidad, para poder hacerlas tomando en cuenta todas estas cosas.

Una preocupación muy particular que siempre me preocupa y de la que depende mucho de lo que un grupo se proponga es el peligro de que tire solo uno de los integrantes del equipo, eso no valdría, ¿qué pasa si yo me quedo como estoy y mi compañero, en cambio, percibe una serie de cosas y yo no lo he notado? Se necesita de comunicación y ganas. Es cosa de todos o nada.

Proyecto Comenius – Entrevista Inicio de la implementación (Guión Equipo de Profesores)

- **Datos sobre el entrevistado**

Nombre: J

Cargo: Profesor del Ámbito Socio-Lingüístico (ASL)

- **Objetivo de la entrevista:** Reconocer las concepciones de los docentes sobre:

Enseñanza- aprendizaje y atención a la diversidad en la clases de ámbito.

Expectativas frente al proyecto

Dimensiones de análisis

A) Identificación de la situación actual/Implicación en la posibilidad de mejora

En cuanto al desarrollo de tus clases en ámbito:

1. **¿Sientes que llegas a todos tus alumnos? (¿tal vez te comunicas siempre con un grupo determinado mientras que a con otros no hay mayor interacción? ¿Quiénes son los que te preocupan?)**

J. No. Hay un grupo importante que me preocupa. En general creo que llegamos principalmente a un grupo medio, tal vez a la mitad, definitivamente hay algunos a los que no llegamos, no por dificultades de aprendizaje si no por formato, por metodología y en otros casos por el tipo de contenidos que podrían ser de mayor profundidad. A estos últimos, los perdemos porque podrían dar más de sí, ellos aprueban, pero no están estimulados, no están motivados y eso los lleva a comportarse mal, como pasa por ejemplo con G, I, C. Ellos se aburren porque el ritmo es lento.

En cuanto a aquellos a los que no llegamos por causa de dificultades de aprendizaje, tenemos a los sordos y a los alumnos con dificultades detectadas; pero también están los alumnos con dificultades de motivación y emociones, pienso en N, J. Son chavales que pueden, pero que por diferentes motivos: están mal personalmente, falta de apoyo en casa, etc. no se desarrollan en todo su potencial en clase y yo no termino de saber si realmente tienen dificultades de aprendizaje o es más comportamiento.

2. ¿Cómo evidencias que un alumno ha aprendido? ¿Consideras que esto es generalizable a todos los alumnos? ¿Por qué?

Hay criterios de evaluación o evidencias que son generales para todos, no sé si en la misma forma en el mismo grado. Por ejemplo yo considero que todos pueden hacer climogramas, pero unos pueden hacer climogramas más complejos, otros más sencillos, el nivel es distinto, pero todos pueden aprender a pasar los datos, a reconocer las partes que llevan, etc.

Hay cosas que son generales comunes a todos, sé que hay aspectos específicos en el aprendizaje de cada uno, pero se puede cumplir un mismo objetivo en distinto grado.

Se puede llegar a un mismo objetivo de distintas maneras, por ejemplo: si alguien tiene dificultades lingüísticas para responder una pregunta puede utilizar técnicas distintas como unir con flechas ideas, no me centraría en evaluar sus competencias lingüísticas, sin embargo frente a otro alumno que no posee dichas dificultades puede escribir

En cuanto a actitud deberíamos observar más cómo se comportan los alumnos para notar la participación en clase. La participación en clase no evidencia que el alumno haya aprendido pero hay que registrarlo, hay que mejorar el proceso de evaluación diario y específico, es decir individual de determinadas competencias. Yo lo hago a través de los exámenes y deberes pero estaría bien tenerlo más concreto en el día a día para trabajarlo con ellos y llegar con ello a poder regresar esa información a los propios alumnos, hacerles saber cómo van, que puedan ver sus procesos.

3. ¿En qué momentos sientes que tus propuestas tienen verdadero impacto en los alumnos? (Si la respuesta es afirmativa, ofrece un ejemplo en el que la mayor parte del grupo ha aprendido gracias a tu propuesta de enseñanza)

Hay momentos, trabajos concretos que veo que despiertan motivación, por ejemplo el de la fotografía, son aquellos trabajos que implican una parte personal, cuando tienen que relacionarlo con su vida, eso les gusta, les motiva. El trabajo del que hablo, el de las fotos se basaba en fotografiar un paisaje, el del lugar a donde se fueron de vacaciones y las instrucciones para el desarrollo del mismo fueron bastantes detalladas; ambas cosas (la relación con su realidad y la

claridad en las instrucciones) ayudaron mucho. Cuando algo les gusta ellos lo hacen saber, cuando nos hemos reídos, cuando hemos hablado de nosotros mismos, de nuestra vida, ellos se acercan más; recuerdo cómo les impresiona el baile, lo divertido, o Amanda cuando expone trabajos sobre sus viajes.

4. ¿Qué aspectos dificultan la atención a la diversidad en las clases de ámbito? ¿Estos dependen de variables que puedes controlar? / ¿Qué es necesario o urgente de cambiar? ¿De qué depende este cambio?

Hay variables que dependen del profesor y otras que dependen de, no sé, de los alumnos, del grupo, de los apoyos (padres, equipo de orientación). Yo puedo controlar las del profesor: desconocimiento de las necesidades del alumno, desconocimiento de las adaptaciones que tendríamos que hacer, y como tercer elemento, el tiempo: que debería estructurarse un poco más, creo que atendemos a los chavales, pero deberíamos pasar más por los grupos, atender a los grupos, mayor atención pero más planificada, con una intención más clara. Ayudar pero sabiendo lo que estoy haciendo: cómo intervenir, saber adaptar, es algo que no hacemos, no lo suficiente. Es algo que hay que mejorar, lo intentamos con las guías pero debemos seguir trabajando en ello.

B) Concepciones sobre el proyecto

5. ¿Cómo interpretad/describirías las finalidades de este proyecto? ¿Están éstas relacionadas con las dificultades que ustedes perciben en las clases de ámbito y que fueron señaladas anteriormente?

Conocer la realidad del aula en el proceso de enseñanza aprendizaje y la programación de unidades didácticas y mejorar esa programación reflexionando en conjunto tomando en cuenta las voces de los alumnos, de los profesores y los colaboradores. Se hará énfasis en los aspectos metodológicos

Yo encuentro la relación con lo que he dicho en cuanto a la mejora de mi manera de evaluar, gracias a este trabajo colaborativo podremos entender mejor como evaluar.

6. ¿Qué crees que lograrás a través de la aplicación de esta propuesta? o ¿Qué esperas como resultado de tu participación en la misma?(Incluye qué esperas obtener del proceso de reflexión conjunto con colegas de la UAM, Gerardo y Cecilia)

Mejorar la programación, creo que es el elemento fundamental en este trabajo, establecer una plantilla que se sistematice para que pueda servir de ayuda, que ataque a todos los elementos de atención a la diversidad: diversa, práctica, funcional, que llegue a todos. Espero, desde la universidad, elementos de nuevas metodologías, elementos que a nivel teórico nos ayuden; también espero reconocer lo que los alumnos consideren más útil aunque eso cada año se modifique, pero podríamos contar con una pero tener una batería de herramientas que funcione.

7. ¿De qué variables crees que dependerá que logres los resultados antes planteados? ¿Qué dificultades crees que intervendrán en el proceso?

La falta de organización de tiempo y de conocimientos. Creo que Amanda y Elena compartirán mis puntos de vista.

ANEXO VII – Entrevista Inicio de la implementación (Guión Equipo Directivo)

- **Datos sobre el entrevistado**

Nombre: Pilar Alonso

Cargo: Directora del Departamento de Orientación e Innovación Educativa (DOI)

- **Objetivo de la entrevista:** Reconocer fundamentos del interés del colegio al participar en este proyecto. Concepciones en torno a la relación participación-inclusión-aprendizaje

1. ¿Qué repercusiones han tenido las estrategias relacionadas con la promoción de la participación de los alumnos y ejecutadas hasta la fecha? (En relación a la mejora de las estrategias docentes, en relación a la atención a la diversidad/inclusión, en relación con el aprendizaje de alumnos, con la motivación del alumnado, etc.)

P.A. La repercusión aún es poca, no todos los alumnos sienten igual este proceso. Esta propuesta inició en el primer curso (hace cuatro años) con la participación de los alumnos en el desarrollo de un cuestionario del INDEX.

Creo que, en todo caso, este proceso ha tenido mayor impacto en la motivación del alumnado, aunque no todos hayan visto que su voz tenga repercusión clara.

2. ¿Qué (más) esperan al ser parte de este proyecto? ¿a qué demandas responde el mismo?

P.A. Creemos que con este proyecto promovemos la participación del alumno en su aprendizaje, lo cual es fundamental. Se trata de un aprendizaje entendido como un aprender a convivir, a tomar decisiones, a ser autónomos.

1. ¿Cómo evidenciarían el logro de los objetivos antes planteados?

P.A. Podríamos evidenciarlo apoyándonos en personas que puedan evaluar, recoger la información evidenciada, sistematizarla y tras ello devolver los resultados a los alumnos.

En el proceso de formación en la participación, los delegados son una figura clave, la acción de los mismos, evidenciaría el logro de los objetivos. Sin embargo, cabe resaltar que es necesario acompañarlos en el proceso de formación, evaluación y autoevaluación; además necesitamos también diseñar instrumentos de evaluación, algún cuestionario por ejemplo, para poder documentar por escrito los avances en estos temas.

Hay que lograr una mayor implicación de los delegados, quienes, por ejemplo, deberían ir a las reuniones de los profesores.

En cuanto a los profesores, los objetivos se evidenciarían si cambian las estrategias de aprendizaje y evaluación, los criterios de promoción de los alumnos, el tema de convivencia, consecuencias ante los conflictos, etc.

2. Esta propuesta se respalda en gran medida en el actuar del profesorado y la reflexión en torno al mismo ¿Qué aspectos dificultan dentro de la dinámica del colegio el logro de este proceso?

Hay una cosa que tiene que ver con las concepciones internas, hay profesores que le dan más valor al temario, algunas veces se llega a creer que la promoción de la participación, es un tema de los orientadores o de los tutores. Cambiar estas concepciones determinaría el éxito o el fracaso de esta propuesta.

Otro aspecto importante es el de la implicación de los padres, esto es vital y no sé si en ese sentido estamos haciendo lo suficiente para lograrlo, sobre todo en la etapa de la ESO.

3. Relación con el proyecto educativo.

Aún no hemos establecido un Proyecto de Centro terminado, por lo cual no estaría relacionado.

Proyecto Comenius – Entrevista Inicio de la implementación (Guión Equipo Directivo)

- **Datos sobre el entrevistado**

Nombre: Pilar Rodríguez

Cargo: Directora del Colegio Gaudem

- **Objetivo de la entrevista:** Reconocer fundamentos del interés del colegio al participar en este proyecto. Concepciones en torno a la relación participación-inclusión-aprendizaje

- **Fecha:**

1. ¿Qué repercusiones han tenido las estrategias relacionadas con la promoción de la participación de los alumnos y ejecutadas hasta la fecha? (En relación a la mejora de las estrategias docentes, en relación a la atención a la diversidad/inclusión, en relación con el aprendizaje de alumnos, con la motivación del alumnado, etc.)

P.R. Estas estrategias son parte de un proceso que, definitivamente, produce mejoras, pero tenemos que aceptar que llevamos muy poco tiempo dentro del mismo. Pese a esto, las medidas ejecutadas como la creación de la junta de delegados, tienen ya repercusiones importantes en relación a la cultura del centro. Con estas medidas, como la de los delegados, creamos en los alumnos, profesores y familias esa nueva concepción de que participar es importante. Una participación ligada con responsabilidad de llevar y construir juntos.

Para poder reconocer la influencia que tienen esas estrategias en los demás componentes de la comunidad educativa, por ejemplo en los alumnos, necesitamos de un seguimiento. Lo mismo pasa con los profesores y con todas las personas que lo llevan a cabo. Así nos damos cuenta de las necesidades a lo largo del proceso.

Por ejemplo: este año ya se ha incorporado la Junta de Delegados en primaria, ha sido más fácil porque ya teníamos la experiencia de la secundaria, vamos viendo la necesidad en la medida den la que avanzamos en el proceso. Notamos que esto nos ayuda a formar alumnos con sentimiento de ciudadanos responsables.

En cuanto a la repercusión en los profesores, es importante dejar claro que no están liderando este proceso, no les toca directamente, puesto que lo lidera el Departamento de Orientación e Innovación y con ellos los mediadores. Si bien los profesores no son protagonistas, están aprendiendo pero ahora mismo no hay repercusiones evidentes, sin embargo están cambiando las concepciones, como pasa con las asambleas semanales, ahora todos comprenden que ese espacio está reservado, existe, funciona y se valora.

2. ¿Qué (más) esperan al ser parte de este proyecto? ¿a qué demandas responde el mismo?

P.R. Yo creo que el proyecto tiene dos partes: La primera basada en recoger la voz del alumnado, cosa importante porque se promueve que ellos puedan expresar miedos ideas, opiniones sobre la institución; la segunda la implementación de las Lesson study, que son el tipo de modelos de trabajo que hemos querido incorporar al colegio, el hecho que venga desde un proyecto europeo nos puede dar mayor conocimiento de cómo utilizarlas, un mejor respaldo.

3. ¿Cómo evidenciarían el logro de los objetivos antes planteados?

P.R. Esperaría poder diseñar, planificar, dejar por escrito y legalizado el proyecto en esas dos líneas: recoger las voces de los alumnos y el uso de nuevas metodología por los profesores para que pueda ser institucionalizado, llevado a la práctica y que forme parte de la cultura del centro.

4. Esta propuesta se respalda en gran medida en el actuar del profesorado y la reflexión en torno al mismo ¿Qué aspectos dificultan dentro de la dinámica del colegio el logro de este proceso?

P.R. En educación siempre tenemos el handicap del tiempo: el tiempo suficiente para poder reflexionar a nivel individual y grupal. Y ahora mismo en el profesorado del Gaudem, los procesos de reflexión son muy incipientes, no gestionar eso nos dificultaría el logro, el desarrollo de cualquier objetivo.

5. Proyecto de centro- principios-proyecto

P.R. Se ajusta totalmente en nuestros principios, siempre hemos hablado de la participación de toda la comunidad educativa. Es esencial el trabajo de los profesores, la reflexión, la evaluación personal. El proyecto nos da herramientas para desarrollar estas capacidades.

ANEXO VIII – Entrevista Final de la implementación (Guión Profesores)

- **Datos sobre el entrevistado**

Nombre: J

Cargo: Profesora del Ámbito Socio Lingüístico(ASL)

- **Objetivo de la entrevista:** Análisis de la experiencia- Condiciones para su generalización

1. **¿Cómo describirías el sentido del proyecto en el que has participado?**

Pues, creo que en principio no cambia mucho a lo q entendí: mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y las lecciones en el aula a través de la reflexión de alumnos y profesores

2. **Tomando en cuenta la descripción previa ¿Sientes que has logrado el objetivo propuesto?/ ¿Con qué te quedas tras esta experiencia?- ¿Esperabas algo más del proyecto?**

A ver, realmente el proceso de tener que escuchar a los alumnos me parece que es bueno, es algo que ya hacemos y tenemos en cuenta pero pararse a reflexionar sobre ello e incorporarlo de manera más consciente es lo que hemos podido hacer. El proyecto en sí lo que te hace es parar un poco más y tener a alguien que ayude y colabora y tener unos recursos para que ese proceso de trabajo y evaluación se haga de manera más sistematizada.

Eso es la parte buena: permite tiempo, espacios. La idea de reflexión que ya la hacemos, así que no me aporta tanto, pero sí en el sentido de obligarse, de incorporar una serie de elementos porque uno será observado, y eso te obliga a retomar. La observación de compañeros es una gran idea, que también hemos propuesto, creo que deberíamos haber incorporado a los compañeros de 2ºESO. Se aprende mucho con ser observado y observar.

¿Qué esperaba? La concreción de algunos elementos, falta la reflexión final. La reflexión de los alumnos debía profundizarse para llegar a elementos un poco más críticos, menos superficiales y no sé si hemos sido capaces de incorporar todos aquellos elementos que hemos detectado, por culpa del tiempo que tenemos para eso, harían falta reuniones de programación para programar con ellos: si hay alguien que me persigue yo lo hago, y necesitábamos a alguien que nos acompañe en el proceso de programación, que se involucren también las personas del proyecto.

3. **¿Consideras que has logrado algún aprendizaje imprevisto, fuera de lo que describes como objetivos del proyecto?**

Una reflexión es que por mucho que tengas en cuenta las cosas de los alumnos, realmente el éxito de una clase depende de muchos factores que muchos pueden decir que son incontrolados, pero yo no lo creo. Es importante trabajar en los alumnos trabajar en la devolución de todo esto para saber cuál es objetivo a cumplir dentro del aula. Una parte de este proyecto tiene que ver con el aprendizaje que tiene el profesor pero también puede ampliarse al aprendizaje de los alumnos. Para que ellos se planteen aprender de ellos mismos, falta más momentos para reflexionar con ellos y que haya un cierre para que ellos sean conscientes.

4. **¿En qué medida el papel de los colaboradores de la universidad (Gerardo, Cecilia, María José) ha promovido el logro de los objetivos?**

Cada papel es diferente. Tu papel ha sido más activo, de mayor ayuda y de seguimiento, ha sido muy útil y de una persona que además ha sabido respetar nuestros espacios y momentos, se han adaptado también a nuestros ritmos sin agobiarnos, valorando el trabajo que hacemos y eso ha favorecido que ciertas resistencias con vuestra actitud ha hecho que esas dificultades que tenga el proyecto se disuelvan. La parte humana ha facilitado.

Porque la verdad esto requiere un trabajo extra del profesor por eso digo que se necesita que la programación, planificación (de sesiones) se debiera hacer en conjunto, en horario de colegio, con apoyo vuestro.

Al principio no quedaba muy claro el sentido del proyecto, el funcionamiento y distribución. Un parte de responsabilidad la tengo yo, pero es una dificultad que plantea el proyecto: involucrarse, involucrar desde un principio, buscar sesiones de reuniones, de participación. La participación de todos debe estar hasta en la programación del proyecto.

Repasando sobre lo que es los diferentes papeles o roles que se han cumplido de las personas que han estado presentes en el proyecto, la relación con la universidad y con el proyecto en sí ha sido muy favorecida con la presencia de una persona presente en el aulas de manera presente de manera continuada y con una relación cercana a los profesores, y de ayuda y de apoyo y pues eso favorece mucho el contacto con los profesores de la universidad, que también por el hecho de conocerlos ya antes y de que fueran amigos ayuda.

Para la implantación(del proyecto) en otro colegio, obviamente habría que replantear la forma en que se aborda, hacer unas reuniones iniciales donde pues el planteamiento del proyecto sea más concreto, más claro, las bases que tiene, los elementos de los que consta, eso sí que hay que explicitarlo bastante bien. Pero bueno, eso en nuestro caso con

el apoyo de una persona muy presente, eso ayuda mucho, porque al final esa persona forma parte también del equipo, que los propios alumnos la sienten como parte del equipo pues hace más fácil el poder hacer el proyecto tuyo y darle mayor validez. Además de la ayuda que significa en la recogida de la información, los materiales, etc. también ahí ha sido útil puesto que ha sido la persona que ha gestionado esos elementos.

5. **¿Crees que esta propuesta beneficia al colegio? ¿Responde directamente a las prioridades que demanda la situación actual del mismo?**

Sí, es un proyecto que debería de desaparecer como proyecto en sí y debería de ser parte del proceso normal del funcionamiento de un colegio, parte de la evaluación y de reflexión continua sobre el aprendizaje: y que nosotros ya hemos propuesto la observación, la evaluación, el fomento de la participación de los alumnos y así recoger información para mejorar nuestra metodología de enseñanza. Lo veo útil en cualquier momento y como parte obligatoria de lo que debería tener el Proyecto Educativo de un centro aun con las dificultades que plantea de gestión de espacios, tiempos y de espacios y de coordinación. Pero, eso sí, la programación es el elemento fundamental para asegurar no te digo el éxito, pero sí para que el aprendizaje se produzca, la programación es fundamental y es el pilar y es algo sobre lo que hay que trabajar más. Como ya dije alguna vez, en ese sentido, el proyecto puede ayudar en ese sentido de ofrecer elementos teóricos, los que he echado de menos, puede aportar los colaboradores de la universidad que nos ayudar a poder ese marco, que nos ayude a buscar ejemplos, teorías, experiencias que nos ayuden a incorporar elementos que nos ayuden a plantear pautas y pistas, modelos y/o plantillas de programación y que a través de pautas o pistas nos obliguen a reflexionar sobre determinados elementos.

Eso, teorías sobre la programación o sobre la evaluación de procesos de aprendizaje u otros elementos a observar para que se tomen en cuenta, para que el profesor tenga una guía a cerca de lo que se espera que él utilice en el aula.

Primero la programación ya luego futuras derivaciones del proyecto pueden ir centradas en elementos sobre la a la organización del aula, de la relación que se organiza en el aula. En nuestra programación hemos recogido elementos sobre la parte práctica de dar la clase, cómo organizamos el aula, en nuestra planificación de la clase hemos recogido elementos sobre la parte práctica: "se muestra tranquilo", por ejemplo…. metodología, los procedimientos, deberíamos tomarlos en cuenta en la observación, trabajarlos previamente. Elementos teóricos que intervienen en el proceso de enseñanza, no se puede evaluar sobre estos puntos, porque no los hemos aprendido.

6. **¿Podría generalizarse? Esta propuesta puede ser experimentada por otros docentes del colegio? ¿Qué condiciones crees necesarias para una posible generalización de la experiencia/para integrar las Lesson Study a la práctica? (Por ejemplo. El papel cumplido por la practicante de la UAM)**

Podría y debería institucionalizarse…¿de qué manera? ¿Con qué recursos? Se necesitaría personas para observar, sustituciones, pero se puede hacer, se puede hacer por fases, este año lo hemos hecho tres, creo que el próximo año podrían hacerlo otros tres.

En relación al tiempo podríamos utilizar las horas de formación, habría que buscar la forma. Un parte importante a tomar en cuenta será la reticencia de aquellos profesores que no se siente cómodos al ser observados, pero eso se puede evitar con la formación, yo estoy en contra de que observar a quienes no han sido formados, es como con los alumnos: hay que saber sobre qué se nos va a evaluar.

Las condiciones involucran entonces tiempo de formación, tiempo para observar, tiempo para reflexionar, para leer, para programar. El ideal completo del proyecto es irrealizable, pero hay que buscar la forma de integrarlo en la práctica

Pienso que lo importante es pensar en cómo optimizar, cómo facilitar herramientas para que esto pueda llevarse a cabo para ello es necesario implicar a los coordinadores del colegio, a la dirección, a los orientadores. De manera especial al departamento de orientación, que serían los encargados de llevar esto, de apoyar su progreso.

Proyecto Comenius – Entrevista Inicio de la implementación (Guión Equipo de Profesores)

Datos sobre el entrevistado

Nombre: A

Cargo: Profesora del Ámbito Socio Lingüístico (ASL)

Objetivo de la entrevista: Análisis de la experiencia- Condiciones para su generalización

1. **Expectativas frente al proyecto ¿Cómo describirías el sentido del proyecto en el que has participado?**

Para mí tiene mucho sentido pero yo no sé si porque yo soy una persona idealista, porque se trata de un proyecto idealista, porque cuando bajas a la realidad te das cuenta que no siempre es posible sobre todo en el momento actual. El proyecto implica un proceso más lento, donde ya a priori se plantea un primer feedback de los alumnos que muchas veces no se contempla, con lo cual desde ese punto de vista ya hay un primer ideal ahí y qué pasa que este es un proceso de tanta escucha de tanta interacción entre profe y alumno algo q no está cerrado si no que tú estás dispuesto a ser flexible para modificar y que así el alumno sea realmente el protagonista, no solo porque aprende si no porque contribuye a la elaboración de una unidad, claro todo esto es muy idealista y a mí me parece maravilloso porque yo entiendo la educación así: participativa y democrática, pero qué pasa que de lo que me doy cuenta en el día al día al no contemplarse esto en los tiempos al final resulta asfixiante y de darse cabezazos contra la pared para hacer real lo que es deseable. Hemos buscado huecos y espacios porque creemos que la realidad debía ser así pero la realidad de los horarios no lo permite.

2. **Tomando en cuenta la descripción previa ¿Sientes que has logrado el objetivo propuesto?/ ¿Con qué te quedas tras esta experiencia?- ¿Esperabas algo más del proyecto?**

A pesar de que soy muy optimista y muy idealista, como sé cómo es aquí el día a día, lo que me daba miedo al principio y cuando me comprometí y vi lo que había que hacer, me asusté porque pensé que aquí el día a día es tan difícil que no sabía si le íbamos a poder dar cabida a tanto paso a tanto proceso, pensé que igual se iba a quedar a medias, porque por desgracia en esto cole hay muchas cosas que se empiezan y que después no se cierran bien, pensé que sería una más por eso mi expectativa no era mucha.

En cambio, yo creo que se ha conseguido más de lo que yo esperaba, porque yo he sentido que es muy útil porque ha generado por obligación un espacio que buscábamos por necesidad y al final hemos coincido los cuatro profes de ámbito, hemos luchado por tener tiempos de reflexión donde unas veces era para el proyecto europeo pero otras veces era por nosotros entonces gracias a eso creo que hemos conseguido una coordinación que nunca antes habíamos tenido , una unidad de criterios en muchos aspectos, no solo de gestión de aula sino de cómo interrelacionar las asignaturas de nivel transversal , que otros profes no querrían complicarse la vida así pero yo creo que se ha generado un vínculo entre los cuatro, una visión de lo que queremos que va en línea con el cole y una unidad de criterios de decisión de aula, todo lo que considero que debe tener un aula cooperativa que implica tanto. Y eso nos lo ha dado el tener que sentarnos muchas veces para hablar de ese proyecto, que parecía como la bola encadenada de los presos pero en realidad nos ha ayudado muchísimo, por lo menos yo lo vivo así.

¿Qué nos ha dado también? Pues una serie de documentos que nunca hay tiempo de elaborar, pero que están ahí como que los necesitamos porque son los que nos marcan el esqueleto, como decíamos, que son lo que nos ayudan para nuestra práctica docente. Esos documentos como decía, nunca hay tiempo de hacerlos y el hecho que esté un equipo detrás de la universidad, que estés tú, que estén varias personas que os centráis en esa reflexión metodológica de esos documentos nos ayuda mucho porque si no nosotros no encontramos el momento de hacerlo y ni sabríamos quizás a nivel pedagógico, o no sabría muy bien cómo decirlo.

Entonces veo esas dos cosas hemos conseguido materiales que nos ayudan mucho para nuestra programación y hemos conseguido encontrar espacios y tiempo para estar más unidos y coordinarnos.

3. **¿Consideras que has logrado algún aprendizaje imprevisto, fuera de lo que describes como objetivos del proyecto?**

Uno de los logros también es la empatía del profesor hacia el alumno. Yo creo que por el perfil de profesores que hay en este colegio considero que las personas que entran aquí ya tienen algo especial, ya tienen esa sensibilidad, porque no cualquiera entra y porque los que no lo han tenido desde el minuto uno se ha visto es que se necesita, ¿vale? Entonces desde que ya partíamos de que nosotros ya teníamos esa mirada entonces, el proyecto ha ayudado a hacer más hincapié en esa empatía, en tener q ponernos en su lugar para ver: si esta actividad me es útil si yo sé para lo que me están pidiendo, si yo soy capaz de hacerla, eso en el sentido de atención a la diversidad. Yo creo que es el año en que más cerca, hemos estado más cerca de poder atender mejor a la diversidad del aula y eso en parte por cómo nos hemos organizado los compañeros y cómo la estamos analizando pero eso en parte también porque hay un montón de personas que nos están haciendo verla y entre esas personas están las del proyecto.

4. **¿En qué medida el papel de los colaboradores de la universidad (Gerardo, Cecilia, María José) ha promovido el logro de los objetivos?**

Es verdad que tenéis dos papeles muy distintos, ¿vale? Sí que su presencia, la de ellos ha sido en momento puntuales y a cosas muy concretas y bueno pues me parece mucho más, no valioso porque todo es valioso, pero mucho más realista el que tú hayas podido estar más tiempo y observar cosas más concretas, observar una serie de rutinas, porque eso te permite llevarte un conocimiento más en profundidad del día al día del aula, porque tú puedes venir un día puntual como hacen ellos donde encima asisten a un planteamiento de clase que está muy medido, precisamente porque vienen y no es tan realista. En cambio el hecho de que ellos hayan vendo en momentos puntuales pero tú

hayas estado más tiempo ayuda a contrastar para ver si efectivamente esa sesión que preparamos y que ellos observan se parece al día a día que tú observas y que no está tan preparado porque es que es así, y no se puede preparar más, entonces ese contraste me parece muy útil. Si tú no estuvieras y solo tuviésemos la observación de ellos a mí no me parecería tan real porque está muy preparada para la puesta en escena y tú en cambio has podido aportar lo que has visto en el día a día, las dificultades y has podido darte cuenta de que lo que tú ves y lo que nosotros vemos es lo mismo.

Otra cosa que no sé si va tanto en esta pregunta o tal vez más en la anterior es que creo te ayuda mucho como profe es que vuestro feedback nos hace ver que tenemos los pies en la tierra, porque las cosas que tu observas como profesor mientras das la clase, vamos ocurren muchas cosas y no lo puedes ver todo, pero al menos esa impresión que te llevas y que ves al hablarlo contigo que observas, coincide y eso te hace ver que tú no estás en el color rojo y los alumnos en el azul y que no coinciden sino que estamos todos en los mismo.

5. **¿Crees que esta propuesta beneficia al colegio? ¿Responde directamente a las prioridades que demanda la situación actual del mismo?**

Beneficia especialmente, de hecho yo no sé si precisamente al conocer cuál era el proyecto, por eso que nos eligieron como cole, no solo porque tenemos mucha diversidad si no porque tenemos, sino porque además es uno de nuestros objetivos a conseguir es atenderla, de hecho así es como se lo decimos a las familias, ese es un lema del cole y debemos cumplirlo, y necesitamos aprender a cumplirlo, porque muchos hemos entrado sin saberlo. Entonces a mí me parece que cumple claramente con uno de los objetivos del cole y que ojalá, la pena es que no todos los profesores pasen por este proceso es una de las tareas pendientes o espinitas que tenemos porque no sabemos cómo atender a la diversidad.

6. **¿Podría generalizarse? Esta propuesta puede ser experimentada por otros docentes del colegio? ¿Qué condiciones crees necesarias para una posible generalización de la experiencia/para integrar las Lesson Study a la práctica? (Por ejemplo. El papel cumplido por la practicante de la UAM**)

Es una cuestión de recursos humanos y de tiempo. Porque, el tiempo se necesita a la hora de hablar los profes, para hablar las cosas para reflexionarlas y darles vueltas, son horas de compartir, y esas horas o están en horario o no existen porque si existen es a costa del tiempo de vida personal y eso creo va en perjuicio de que el proyecto salga bien, a largo plazo.Si no se contemplan en horario se pierde, ya paso con las aulas cooperativas. El proyecto singular del cole exige una serie de recursos que si no se pueden cumplir, en cualquier momento nos va a explotar en la cara. Yo no sé cómo se sostiene, si el coste, para que esto se logre en contratar más profesores, reorganizar horarios pues entonces será lo que hay que hacer, por coherencia.

Y en cuanto a personas o recursos humanos, también, porque muchas veces nosotros necesitamos más apoyo o asesoramiento por eso, porque no sabemos atender a la diversidad entonces creo sí que se necesitaría una persona puente, o una persona que entrara a las aulas a orientar del mismo modo que tú has entrado a observar, yo creo que la función que tú has estado haciendo ha sido de orientación y que la persona que cumple esa función en el colegio y en esta etapa de primero y segundo de la ESO, yo esperaría eso de ella porque esa es la necesidad que tenemos y este año hemos funcionado muy bien porque has estado tú ahí un poco cumpliendo esa labor. Compañeras de otros cursos no te han tenido tanto tiempo, por decirlo así y como la persona que se encarga de orientación tiene otras muchas tareas y frentes abiertos pues al final eso no se hace y es lo que más se necesita. Involucrar al departamento de orientación es necesario.

En cuanto a que se generalice: Por mucho que yo lo venda bien, porque esto hace bien y que si seguro que tú te pones a trabajar con Marta y Gala a profundidad, como has hecho con nosotros, pero ellos a priori lo van a ver como uf una carga más, otro frente abierto o sea se vive mal porque ya hay un antecedente de muchas cosas que se empiezan y no siempre se pueden acabar bien, por eso yo creo que a priori generará rechazo, pero en realidad merece mucho la pena con lo cual de plantear esta generalización se plantearía desde los logros, no desde las dificultades, son ocultarlos, porque es absurdo pero sí con los logros porque se consiguen muchas cosas.

Proyecto Comenius – Entrevista Final de la implementación (Guión Equipo de Profesores)

- **Datos sobre el entrevistado**

Nombre: E

Cargo: Profesora del Ámbito Científico Tecnológico (ACT)

Objetivo de la entrevista: Análisis de la experiencia- Condiciones para su generalización

1. **¿Cómo describirías el sentido del proyecto en el que has participado?**

En el sentido amplio el objetivo del proyecto sigue siendo o es prestar ayuda a los profesores para que puedan atender mejor la diversidad de aula tanto escuchando a los estudiantes como viendo y orientando nuestras prácticas a ellos.

En el sentido más concreto, más aterrizado a lo que hemos hecho hasta ahora, tal vez lo veo más en una revisión de nuestra practica y hacer programación con mucho más detalle que a lo mejor que la que hacemos habitualmente, porque no lo hacemos. Y quizás la sensación que tengo es de que la atención a la diversidad queda un poco en segundo plano, me da la impresión pues porque no ha dado tiempo a hacer todas las partes, todo, a ver se toma en cuenta porque es la referencia y al programar se toma en cuenta pero no siento yo que vea claramente ahora indicios o herramientas que puedan hacerme sentir más segura en cuanto a la atención a la diversidad.

2. **Tomando en cuenta la descripción previa ¿Sientes que has logrado el objetivo propuesto?/ ¿Con qué te quedas tras esta experiencia?- ¿Esperabas algo más del proyecto?**

Creo que es una experiencia incompleta, es como un aprendizaje de una fase del proyecto y no una experiencia concluida. El aprendizaje con que me quedo con haber observado a mis compañeros, la observación de los compañeros.

Sí en que los que nos ha dado tiempo es la revisión a la práctica docente, en la planificación, no estrechamente ligada a la diversidad.

3. **Consideras que has logrado algún aprendizaje imprevisto, fuera de lo que describes como objetivos del proyecto?**

La posibilidad de formar parte del proyecto y de tener la cobertura de parte de la universidad y esa coordinación con los otros colegios, pero a nivel de aprendizaje (pausa) más que de aprendizaje he podido reforzar ciertas ideas o conceptos que ya tenía en las conversaciones que han surgido y en alguna de la documentación que nos han dado. Y bueno quizás también el apoyo, la tranquilidad de que, como es un proyecto que nos interesa a todos y nos interesa que salga adelante pero pues respetando también nuestros tiempos porque se hace lo que se puede, y yo creo que si ha habido comprensión y apoyo.

Y pues tú papel me parece muy importante, porque claro Cecilia y Gerardo están más en el entorno de la universidad y salvo Gerardo que entró a sustituirme el último día y vio parte de la realidad del aula, pues a lo mejor esto les pilla más lejano, y en cambio tú has estado varios meses del curso en el aula, conoces a los alumnos, ha identificado dinámicas de ellos y eso es importante para la coordinación entre unos y otros y también en esa parte importante de plasmar lo que uno y otros y eso nos facilita también centrarnos, aterrizar el proyecto.

Las dos funciones una de cercanía, de conexión de reconocimiento de los alumnos y por otro el trabajo más administrativo de gestión.

Tú eres más consciente de lo que pasa en el día al día y de lo que podemos aportar al proyecto dentro de nuestras posibilidades.

4.¿En qué medida el papel de los colaboradores de la universidad (Gerardo, Cecilia, María José) ha promovido el logro de los objetivos?

Los colaboradores Gerardo y Cecilia, quizá supongo la posibilidad de formar parte del proyecto y de tener una cobertura de la universidad, a nivel de aprendizaje …más que de aprendizaje reforzar ciertas ideas o conceptos que ya tenía en las conversaciones que han surgido y también el apoyo la tranquilidad de que es un proyecto que nos interesa a todos pero respetando que se hace lo que se puede.

4. **¿Crees que esta propuesta beneficia al colegio? ¿Responde directamente a las prioridades que demanda la situación actual del mismo?**

Yo creo que sí, lo que pasa claro es que, bueno, sigue siendo algo que no está concluido, hay que seguir trabajando y poder realmente tener una mayor y real comunicación profesores –estudiantes. Más que la voz que los estudiantes será el dialogo entre profesores y estudiantes y profesores y estudiantes, como una fase inicial sí.

5. **¿Podría generalizarse? Esta propuesta puede ser experimentada por otros docentes del colegio? ¿Qué condiciones crees necesarias para una posible generalización de la experiencia/para integrar las Lesson Study a la práctica? (Por ejemplo. El papel cumplido por la practicante de la UAM)**

Condiciones necesarias, pues contemplar más tiempo, más horas en el tiempo asignado a los profesores para la coordinación y a la programación.

Crear distintos espacios o estructuras que faciliten el dialogo entre profesores y alumnos. Tal vez se necesite a alguien que coordine el trabajo para que se lleve a cabo más fácilmente. El papel de coordinación es necesario, esa coordinación que llega de fuera puede aportar la experiencia de otros centros, ideas y experiencias para salir de esta burbuja, en que al final se convierte el colegio.

Creo que los otros profesores, sí lo verían interesante…aquí hay proyectos muy interesantes gente muy entusiasta, pero llega un momento en que priorizas y tras ver todo lo que hay que hacer, decides que no. No es una cuestión de interés, sino de poder, por ejemplo: se necesitarían recursos personales, para sustituir a los profesores, eso significaría contratación. Serian necesario recursos temporales, personales. Tal vez empezar poco a poco, en grupitos, contando con ayuda externa.

Pero, pese a las condiciones, observar a otro colega y que te observen es un gran crecimiento. Como colofón yo vería la posibilidad, la meta de que realmente hubiese un dialogo con los alumnos, un diálogo bidireccional.

ANEXO IX– Entrevista Final de la implementación (Guión Colaboradores UAM)

- Datos sobre el entrevistado

Nombre: Gerardo Echeíta

Cargo: Investigador colaborador del proyecto

Objetivo: Análisis de la experiencia- Condiciones para su generalización

1. ¿En qué medida se lograron los objetivos planteados para esta primera fase del proyecto? ¿Cómo describiría lo logrado?

Creo que un primer objetivo era vencer la inercia de "*empezar o ponerse en marcha*" y ese, obviamente se ha conseguido, tanto por parte del profesorado del cole como por nosotros como equipo de investigación. Luego hay otros objetivos que se sitúan en distintos planos de profundidad. Se ha conseguido, con gran esfuerzo por parte de los profesores, un mínimo o básico espacio de reflexión sobre su práctica en relación con la atención a la diversidad y se han generado oportunidades para mejorarla, cosa que creo que ha ocurrido en un cierto grado. Para los profesores del trio ha sido bueno observar que estas prácticas de trabajo colaborativo son deseables (aunque creo que ellos ya lo sabían) y que hay una puerta abierta que podría llevarles muy lejos.

Otros objetivos más profundos, como los relativos a mejorar significativamente los procesos de inclusión del alumnado más vulnerable, han quedado, de momento lejos, o el hecho de que este primer año se despertara el interés de otros profesores de la etapa por nuestra "movida". Hemos vivido un tanto "al margen" del devenir diario del curso y de la etapa. En este aspecto creo que las turbulencias que están ocurriendo desde febrero no han ayudado, más bien perjudicado.

2**. ¿Qué aspectos funcionaron cómo facilitadores y qué otros como barreras?**

Los facilitadores más importantes han estado del lado dela tremenda disponibilidad, ganas y motivación de *nuestro trio*, así como del hecho de contar contigo como "enlace" sobre el terreno. Con otros profesores estaríamos en el paso 1 y sin ti seguramente habríamos tenido mayores constricciones y peores comunicaciones.

Las barreras las has identificado bien en tu TFM: la falta de un espacio programado y bien cuidado para la reflexión y el trabajo colaborativo sobre los objetivos y pasos y tareas concretas del proyecto. Claramente no se ha integrado en su rutina sino que ha sido un "añadido" que han superado por razones de profesionalidad, cariño y compromiso. Creo que para nosotros como equipo de investigación este enfoque o modelo de las *Lesson Study* era nuevo y teníamos más ideas que experiencia para su desarrollo. Nosotros también tenemos que mejorar nuestra coordinación que este curso se ha visto afectada por la coincidencia de varios proyectos en desarrollo.

3. ¿Qué condiciones se concluyen como necesarias tras lo experimentado en esta primera fase del proyecto?

Las citadas respecto a intentar asegurar - ¡¡¡ si continuamos¡¡ - un mejor espacio de coordinación, no robado a otras actividades, sino propio del proyecto. También hay que repensar bien (y crear oportunidades para ello) sobre que es lo que quieren hacer realmente los profesores con el proyecto; si apropiárselo o seguir en el haciéndonos algo así como "un favor" a los de la universidad. Son los profesores los que tienen que querer seguir, aunque nos corresponda a nosotros hacer lo posible porque aprecien sus bondades.

4. ¿Considera posible una generalización de la experiencia en los próximos cursos? ¿Qué otros requisitos serían necesarios?

En estos momentos, no tanto por el proyecto, sino por el devenir de los cambios en el colegio realmente lo veo difícil. Podría conseguirse cierta continuidad pero como algo separado de la dinámica general de la etapa, algo así como encapsulado, de nuevo, en el trabajo voluntario de otros dos/tres trios experimentales

5. ¿Es posible que el proyecto sea entendido como una sobrecarga de trabajo por los docentes? Desde su propia perspectiva ¿Considera que son muchas las innovaciones llevadas a cabo en el centro?

Sin duda en las condiciones actuales es una sobrecarga. El desafío sería integrarlo en su planificación habitual y que los profes lo vieran como algo deseable para su desarrollo profesional, pero esto es, "soñar" y mi experiencia me dice que bastantes palos nos llevamos ya por esta manía de soñar tantos mundos distintos al que tenemos

Bueno, esta segunda cuestión es una pregunta de fondo. Lo de si son muchas o pocas las innovaciones en el centro la respuesta es, "depende"; de cómo entienda cada uno su trabajo. Yo creo que son bastante pocas y, sobre todo, poco profundas las que ahora están en marcha. Pero esto se sale de tu TFM, me parece.

Entrevista Final de la implementación (Guión Equipo de Colaboradores - UAM)

- Datos sobre el entrevistado

Nombre: Cecilia Simón

Cargo: Investigador colaborador del proyecto

- **Objetivo:** Análisis de la experiencia- Condiciones para su generalización

1. ¿**En qué medida se lograron los objetivos planteados para esta primera fase del proyecto? ¿Cómo describiría lo logrado?**

Se ha avanzado mucho, tomando en cuenta que los objetivos son amplios, hemos cubierto una parte de los objetivos: se nos propuso trabajo con los docentes encaminado a mejorar su práctica partiendo de varios aspectos importantes: por una lado las voces de los alumnos y además los procesos de trabajo conjunto de parte de los docentes (reflexión, planificación conjunta)-aunque eso se ha conseguido a cierto punto. También aspectos de observación. Se podría haber conseguido más pero no deja de ser una experiencia piloto.

2. **¿Qué aspectos funcionaron cómo facilitadores y qué otros como barreras?**

Contar con un equipo muy involucrado e implicado desde el principio en el proceso, la facilidades que ha dado el centro, al menos hasta este momento, para poder recoger las voces de los alumnos, en la medida que el propio centro también consideraba que es importante recoger las voces de los alumnos, porque desde su planteamiento, los procesos de mejora pasan por escuchar a los alumnos. Otro elemento es el hecho de partir de unas aulas organizadas desde planteamientos que compartimos: la importancia de la cooperación de los alumnos, el trabajo por zonas, etc.

Entre las barreras: pues las dificultades de tiempo para planificar, reflexionar, encontrarnos. Las agendas tan ajustadas, la falta de tiempo. Esto es una barrera importante.

3. **¿Qué condiciones se concluyen como necesarias tras lo experimentado en esta primera fase del proyecto?**

El propio apoyo por parte del centro, es fundamental. La cultura del centro que define el apoyo, la implicación, esto es lo fundamental. En este caso se han visto objetivos comunes y compartidos.

El apoyo de los equipos directivos.

La mejor difusión y comunicación de lo que se realiza en el centro, para que no se viva como algo puntual que hace solo un grupo de docentes. Si no como una experiencia que nos puede beneficiar a todos o pueden ayudar a plantearse cómo incorporar en la práctica.

Espacios para poder reflexionar, compartir para que se generen recursos para todos. Es decir productos funcionales: diseños de unidades, etc. todo esto puede significar una aportación importante que enganche al centro a la posibilidad de una generalización.

4. **¿Considera posible una generalización de la experiencia en los próximos cursos? ¿Qué otros requisitos serían necesarios?**

Considero que esta respuesta ya está respondida.

5**. ¿Es posible que el proyecto sea entendido como una sobrecarga de trabajo por los docentes? Desde su propia perspectiva ¿Considera que son muchas las innovaciones llevadas a cabo en el centro?**

En la medida en que las innovaciones de las que se parte requieren de un proceso de consolidación, de reflexión, de análisis y que estos no estén automatizados aún, pues claro introducir una innovación más puede verse complicado. Por lo tanto es una carga añadida, son procesos costosos para los docentes, tal y como tienen la situación ahora de agenda y de horario.