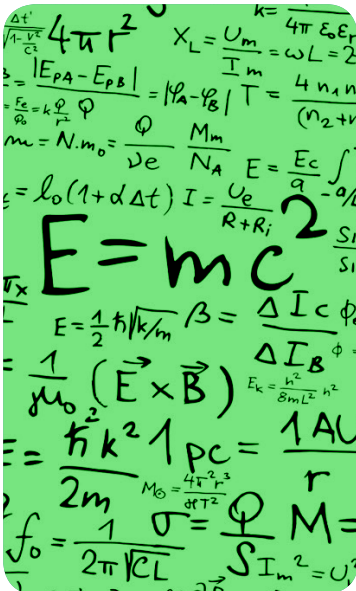
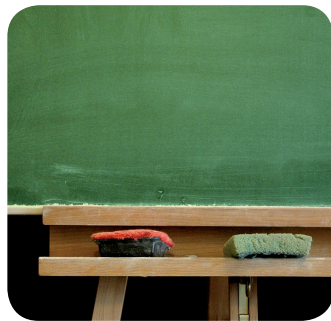




MÁSTERES de la UAM

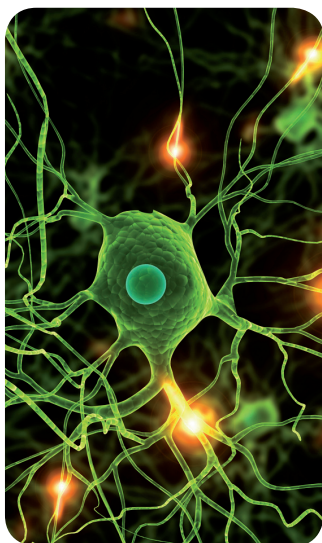
Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 15-16

(MESOB)

Especialidad
de Orientación Educativa



Campus Internacional
excelencia UAM
CSIC+



**El orientador como
agente dinamizador
del proceso de
implementación
del Aprendizaje
Cooperativo**

*María Martínez
Préjano*





**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO**

ESPECIALIDAD EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Título: El orientador como agente dinamizador del proceso de
implementación del Aprendizaje Cooperativo

Autora: María Martínez Préjano

Directora: Charo Cerrillo Martín

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Curso: 2015/2016

Índice

1. Introducción	2
2. Análisis del contexto	
2.1. <u>Descripción del centro</u>	
2.1.1. Entorno	4
2.1.2. Estructura física	4
2.1.3. Señas de identidad	5
2.1.4. Estructura y organigrama de centro	6
2.1.5. Departamento de orientación	7
2.1.6. Relación con las familias	8
2.2. <u>Diagnóstico</u>	
2.2.1. Objetivos de la evaluación diagnóstica	9
2.2.2. Participantes	10
2.2.3. Instrumentos y procedimiento	10
2.2.4. Síntesis de resultados y detección de necesidades	11
3. Marco teórico	
3.1. Inclusión y atención a la diversidad	14
3.2. Fundamentos del Aprendizaje Cooperativo	16
3.3. Aprendizaje cooperativo y convivencia	18
3.4. Cultura colaborativa	20
3.5. El orientador como agente de cambio	21
4. Objetivos	23
5. Estrategias de intervención	23
5.1. <u>Centro</u>	
5.1.1. Estrategia 1: Sistema de seguimiento y formación continua	24
5.1.2. Estrategia 2: Institucionalización	28
5.2. <u>Aula</u>	31
5.2.1. Estrategia 3: Orientar en la programación basada en el aprendizaje cooperativo	32
5.2.2. Estrategia 4: Modificar los métodos de evaluación	34
5.2.3. Estrategia 5: Evaluar el aprendizaje cooperativo como contenido	36
5.3. <u>Alumnos</u>	
Estrategia 6: Desarrollo de habilidades previas para trabajar en equipo	38
5.4. <u>Familia y entorno</u>	
Estrategia 7: Incluir a las familias en el proyecto de innovación	41
5.5. <u>Cronograma</u>	44
6. Evaluación	45
7. Conclusiones	48
8. Referencias bibliográficas	50
Anexos	53

1. Introducción

En este trabajo se presenta una propuesta de innovación para la mejora de la implementación del aprendizaje cooperativo en un centro de la Comunidad de Madrid, con la intención de repercutir de manera positiva en la atención a la diversidad y generar a su vez una cultura colaborativa en el centro. Para ello, el proyecto elaborado cuenta con el orientador como eje vertebrador del proceso de cambio. De esta manera, se pretenden sintetizar los diferentes aprendizajes realizados a lo largo del curso en las distintas materias, aplicándolos a un caso práctico.

Como puede comprobarse, el agente dinamizador del proyecto que se describe en este documento es el orientador del centro. Es por ello que resulta imprescindible enmarcar a su vez dicho proyecto dentro de las funciones del Orientador recogidas por la legislación vigente. En este caso, las estrategias que se proponen en este proyecto de innovación se enmarcan dentro de los roles del orientador como asesor y agente de cambio (Boza, Toscano y Salas, 2007).

El origen del proyecto surge como respuesta a una necesidad real del centro en el que se llevaron a cabo las prácticas. Hace dos años, el colegio Lourdes decide poner en marcha una innovación educativa basada en la metodología del aprendizaje cooperativo. Tras haber superado la fase de iniciación, en la que incluimos la formación llevada a cabo a lo largo del curso pasado, en el curso 2015/16 comienza a implementarse el aprendizaje cooperativo dentro de las aulas. En este sentido, la falta de un sistema de seguimiento que garantizara una coordinación a nivel horizontal entre los docentes dificultaba la aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo de una manera coordinada, dando lugar a diferentes ritmos de implementación. Además, el modelo de formación y seguimiento planteados incidían en el cambio de prácticas de los docentes, dejando de lado una reflexión sobre las concepciones de los mismos, imprescindible para que el cambio fuera efectivo. En todo este proceso, la ausencia de participación del Departamento de Orientación destacaba como una de las principales necesidades del proyecto de innovación debido a su potencial como agente dinamizador en este tipo de procesos de cambio.

La implicación del orientador de un centro en este tipo de procesos de cambio, asumiendo un rol dinamizador dentro del mismo, trata de responder además a la complejidad que este tipo de cambios suponen en un centro. Es por ello que el proyecto que se recoge en este documento es ambicioso al buscar la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y

prolongarse a lo largo de varios cursos escolares. Este planteamiento responde a una concepción del cambio como un proceso (Fullan, 2002) que se prolonga a lo largo del tiempo y que no se limita a una serie de acciones puntuales.

Las medidas que se proponen en el proyecto no sólo recogen la participación y coordinación de los distintos agentes educativos, sino que tratan de integrarse en la estructura del centro como estrategia de cara a la institucionalización posterior del aprendizaje cooperativo. Otras medidas propuestas tratan de solventar algunas de las dificultades principales presentes en los procesos de implementación (Fullan, 2002). De entre ellas destacamos la formación continua así como la importancia de la interacción entre docentes como estrategia para integrar la presión y generar referentes de apoyo. Finalmente, cabe señalar que todas las estrategias referentes a la innovación educativa adoptan el desarrollo de los estudiantes como objetivo último a alcanzar (Murillo, 2012) así como la capacidad del propio centro para gestionar y aprender del cambio.

Por último, a continuación se describe la estructura del proyecto que se recoge en este documento. Al inicio, se incluye un análisis del contexto en el que se ha elaborado la propuesta de orientación para la implementación del aprendizaje cooperativo. En él, se describen, en primer lugar, los aspectos del centro en el que nos situamos que se han considerado más relevantes para la elaboración de este proyecto. En segundo lugar, se incluye el diagnóstico previo llevado a cabo, diferenciando aquí entre los participantes, instrumentos y síntesis de resultados obtenidos. Esto permite detectar las principales necesidades que justifican el proyecto planteado. Más adelante, en el tercer apartado, aparecen planteados los principios teóricos en los que se sustenta el proyecto. Partiendo de un modelo de escuela inclusiva, se abordan los fundamentos del aprendizaje cooperativo, su relación con la convivencia así como su contribución al desarrollo de una cultura colaborativa. Se concluyen con los modelos de orientación que guían este proceso de cambio. A partir de las necesidades derivadas de la fase de diagnóstico y tomando en consideración estos principios teóricos, se incluyen en el cuarto punto los objetivos del proyecto que se describe en este documento. Ya en el quinto apartado, aparecen recogidas las diferentes propuestas de actuación, organizadas por estrategias que involucran a los distintos miembros de la comunidad educativa. Al final de dicho apartado se incluye un cronograma con la temporalización de dichas estrategias de actuación. Tras este punto, puede encontrarse la propuesta de evaluación sumativa y formativa del proyecto descrito. Para finalizar, se recogen las principales conclusiones del proyecto y del proceso de elaboración llevado a cabo.

2. Análisis del contexto

2.1. Descripción del centro

El proyecto que se describe en este trabajo se enmarca en el colegio Lourdes, un centro privado sostenido con fondos públicos ubicado en la ciudad de Madrid y perteneciente a la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM de aquí en adelante). En la actualidad, y desde hace 3 años, el colegio es además un centro de escolarización preferente para alumnos con dictamen de TEA, por lo que cuenta con dos aulas específicas (1 para Educación Infantil y Primaria y otra para Educación Secundaria Obligatoria, E.S.O. de ahora en adelante) para atender a este colectivo. De esta manera, estos alumnos están escolarizados en su aula de referencia ordinaria pero acuden unas horas a la semana al aula de apoyo, donde reciben una atención más individualizada.

2.1.1. Entorno

El colegio se sitúa en el distrito de Latina, junto a los barrios de Aluche y Batán, una zona de Madrid en proceso de modernización y rejuvenecimiento poblacional que acoge a una población de clase media. La llegada de población inmigrante al barrio ha supuesto un importante factor de transformación social que a su vez ha repercutido en la vida y cultura de los centros escolares. El distrito Latina también se caracteriza por un importante tejido asociativo dinámico que trabaja en distintas actuaciones de mejora para el barrio.

El colegio se encuentra próximo a la parada de metro de Casa de Campo, varias líneas de autobús público y la N-V y Carretera de Extremadura, lo que permiten conectar el centro fácilmente con el resto de Madrid. Además, la ubicación del colegio junto a la Casa de Campo facilita una serie de recursos que permiten llevar a cabo iniciativas que fomentan el acercamiento inmediato al medio natural tanto para actividades físicas como lúdicas y/o didácticas en todos los niveles educativos.

2.1.2. Estructura física

En cuanto a la estructura del centro, cabe destacar que el colegio se encuentra dividido en dos edificios separados, uno para Educación Infantil y Primaria, conocido como “Los Círculos”, y otro para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (el Instituto).

Es importante mencionar aquí la estructura física del edificio de “Los círculos” que, como su propio nombre indica, adopta formas circulares en todos los espacios lo que repercute a su vez tanto en la metodología como en las relaciones que tienen lugar dentro del mismo. Un ejemplo de ello es la organización de las aulas de cada nivel, que se encuentran conectadas entre sí, lo que permite disponer en determinados momentos de aulas más amplias para llevar a cabo actividades comunes en los dos grupos. Valorar este aspecto es importante a la hora de analizar la implementación de una innovación educativa ya que la estructura y organización del espacio son elementos clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación se adjunta un plano del edificio que permite conocer la estructura de este espacio.

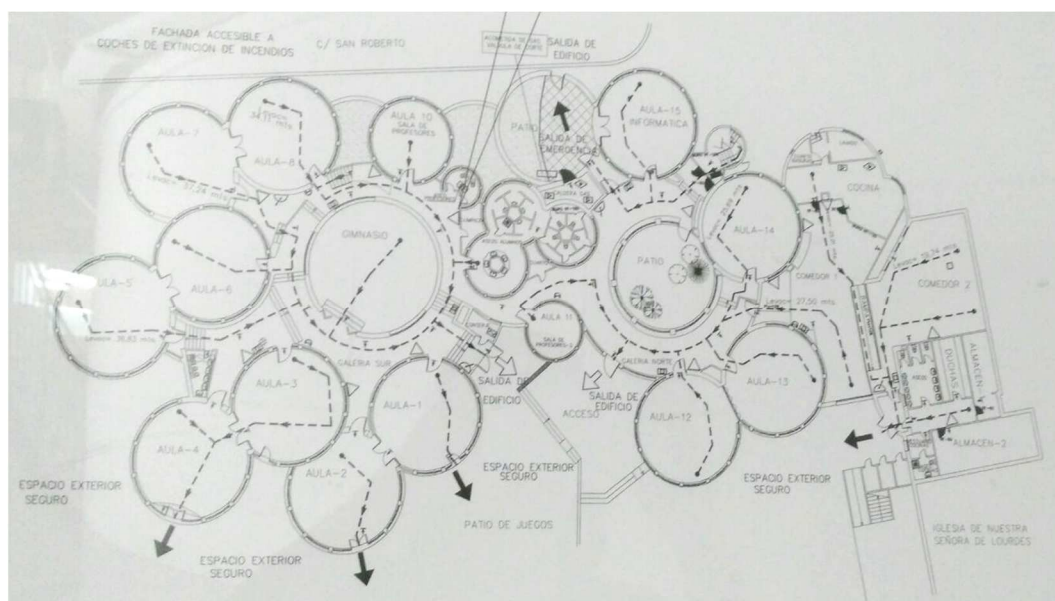


Figura 1: Planta del edificio “Los Círculos”

2.1.3. Señas de identidad

En primer lugar es importante analizar algunos rasgos de la FUHEM, fundación a la que pertenece el colegio Lourdes y con la que comparte muchos de los rasgos que la definen y que se transmiten a su vez a la labor educativa que se desempeña en el centro. La FUHEM es una fundación sin ánimo de lucro cuyos objetivos generales son promover la justicia social, la profundización de la democracia y la sostenibilidad ambiental a través de la actividad educativa y del trabajo en temas ecosociales” (Proyecto Educativo de la FUHEM). Además, la Fundación cuenta con un espíritu innovador que se ha venido transmitiendo a lo largo de los años y que, actualmente, se recoge en el propio Proyecto Educativo de la FUHEM, en el que se explican los principios inspiradores de esta organización.

Otro de los aspectos que destacan es el referido a la aspiración que se tiene desde la FUHEM para que sus centros tengan los rasgos característicos de la escuela pública: accesible para todos, laica, con una gestión y funcionamiento transparentes y participativos y sin ánimo de lucro. Así, el objetivo principal para la Fundación es ofrecer una educación de calidad, así como tratar de dotar al alumnado de las competencias y herramientas que le permitan incorporarse con éxito a la vida adulta y formarle en pensamiento crítico para contribuir “a su transformación hacia mayores cotas de felicidad personal, bienestar y justicia social”.

Además, la voluntad de conseguir la inclusión educativa mueve la cultura, las políticas y las prácticas de los centros de la Fundación, lo que lleva a interactuar con el entorno social y educativo para mejorar así la experiencia educativa. Todo ello, haciendo uso de la educación en valores de diálogo, respeto, compromiso o búsqueda de la paz, como herramienta que sustenta todo el proyecto educativo.

Por otra parte, tanto la FUHEM como el colegio Lourdes rigen su trabajo basándose en el objetivo prioritario de la Unión Europea que destaca la importancia de “velar para que la comunidad escolar promueva el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación con el fin de preparar a los individuos para la ciudadanía activa” (Proyecto Educativo de Centro). De esta manera, el colegio Lourdes defiende la importancia de una participación activa de toda la comunidad educativa en la construcción de la sociedad. Esto se traduce en que, desde el propio centro, se fomenta un ambiente regido por los hábitos democráticos y participativos en el que tanto docentes como alumnos, familias y personal no docente son representados.

El colegio Lourdes busca, además, formar a los alumnos de forma que sean capaces de interpretar sus propias experiencias, expresar su afectividad, trabajar la iniciativa, así como la elaboración de criterios propios, espíritu crítico y objetividad en el pensamiento de manera que todo ello les resulte útil y práctico en la vida en sociedad. Para ello, otro aspecto crucial es la percepción de los alumnos como individuos en continuo aprendizaje, de manera que se destaca la importancia de trabajar con metodologías activas donde el alumnado pueda potenciar su autonomía e iniciativa, aprovechando además los recursos que están a su alrededor.

2.1.4. Estructura y organigrama de centro

El colegio Lourdes tiene concertadas con la Administración todas las etapas escolares, ofreciendo una línea educativa desde los tres hasta los dieciocho años. El centro alberga 44

unidades ordinarias (6 de E.I., 16 de E.P., 12 de E.S.O. y 10 de bachillerato). Además cuenta con 2 unidades de compensación educativa (1 en Educación Primaria y 1 en la E.S.O.), 2 grupos de diversificación curricular en la E.S.O. y 2 aulas para la escolarización preferente de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a TEA (1 para Infantil y Primaria y 1 para la E.S.O.). En total, estas unidades educativas dan cabida actualmente a alrededor de 1250 alumnos.

El centro cuenta con una plantilla de 72 trabajadores, entre los que se encuentra el personal docente (licenciados y profesores de Educación Infantil y Primaria), no docente (Secretario, Jefatura de estudios, Orientadores) así como de servicios generales (conserjería, mantenimiento, limpieza, monitores de comedor y extraescolares).

La estructura organizativa del centro se recoge en el siguiente organigrama:

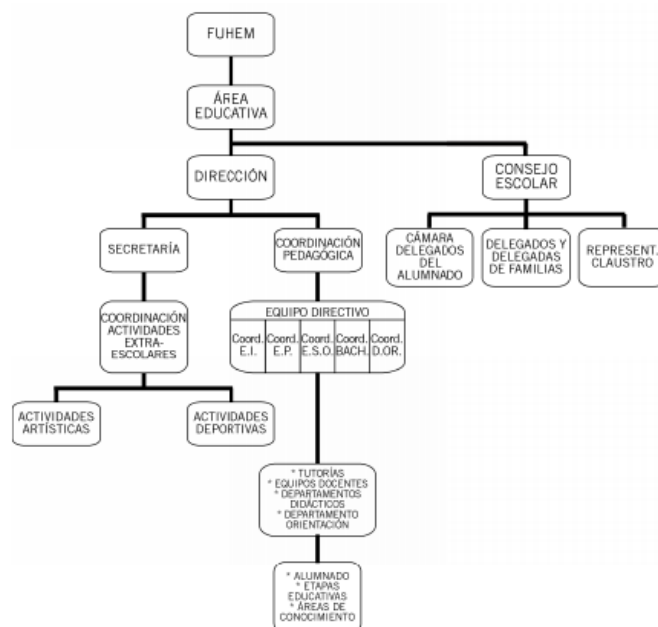


Figura 2: Organigrama del Colegio Lourdes (PEC)

2.1.5. Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación del colegio Lourdes es una de las piezas clave de la vida y estructura del centro, según se recoge en el propio Proyecto Educativo del centro. Está compuesto por 3 orientadores encargados de las distintas etapas que alberga el colegio: un orientador para Infantil y los cuatro primeros cursos de Primaria, además de las dos aulas de apoyo para alumnado con TEA; una orientadora para los dos últimos cursos de Primaria y toda la E.S.O.; y, finalmente, una orientadora para Bachillerato. Además, el Departamento de

Orientación está formado por seis profesoras de Pedagogía Terapéutica (PT) y dos Integradores Sociales.

Debido a la estructura física del colegio, compuesto por dos edificios separados, el Departamento se encuentra dividido a su vez en dos y cuenta con despachos diferenciados en ambos edificios. Este aspecto es importante ya que, si bien esta disposición trata de garantizar la presencia del DO en todo el centro, dificulta la coordinación interna del propio Departamento debido al reducido número de espacios informales para ello. Es por esto que dicha coordinación entre los miembros del Departamento se debe llevar a cabo principalmente en espacios y tiempos establecidos específicamente para ello.

El papel y las funciones del Departamento de Orientación del colegio Lourdes, según se recoge en el Proyecto Educativo del centro, no se limitan a la mera evaluación psicopedagógica sino que destacan el rol del orientador como agente de colaboración en la acción tutorial así como en el resto de procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el colegio. En cuanto a la coordinación con el resto de agentes educativos del centro, si bien ésta es destacada en los documentos de centro, la realidad refleja la ausencia del Departamento de Orientación en espacio de coordinación tan relevantes como la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Finalmente, cabe mencionar que la figura del Departamento de Orientación resulta cercana y disponible para todos los miembros de la comunidad educativa. Esto contribuye a que el DO establezca una relación colaborativa tanto con docentes como con familias. Sin embargo, las actuaciones que desde el Departamento se llevan a cabo son, predominantemente, de carácter clínico, dejando de lado en muchas ocasiones una línea de trabajo más preventiva o educativa.

2.1.6. Relación con las familias

El colegio Lourdes está conformado mayoritariamente por familias cuyo nivel socioeconómico se enmarca dentro de la clase media intermedia. La mayoría de ellas están compuestas por núcleos familiares conformados por padre y madre (81,4%), en los que un 79% trabajan ambos progenitores y cuyo nivel de formación se valora como medio alto. Por otra parte, aproximadamente el 10% de las familias que acuden al centro son de origen inmigrante.

La relación de las familias con el centro es uno de los pilares fundamentales que lo definen. Para ello, existen diversos canales de comunicación y participación entre los que destaca la

Asociación de familias del Colegio (AFA) así como la Escuela de familias, desarrollada en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid. Además, las figuras de delegados de familias de cada clase permiten la representación y comunicación de las familias con los tutores y profesores de sus hijos e hijas. Finalmente, cabe destacar que esta participación no se limita a un simple trasvase de información entre agentes educativos sino que se incluyen espacios y tiempos para que las familias puedan colaborar y participar dentro del aula. Así ocurre en los talleres que se llevan a cabo en Educación Infantil o en la semana de la sexualidad de 5º de Primaria, donde son los propios padres y madres de los alumnos los que responden a las preguntas de los alumnos sobre esta temática.

2.2. Diagnóstico

Como paso previo a la elaboración de una propuesta de asesoramiento para la implementación de una innovación educativa basada en el aprendizaje cooperativo, ha sido necesario llevar a cabo una fase de diagnóstico previa.

2.2.1. Objetivos de la evaluación diagnóstica

Los objetivos que se han planteado para esta fase de diagnóstico han sido los siguientes:

- 1-. Evaluar el proceso de iniciación del proyecto que se llevó a cabo en los cursos anteriores.
- 2-. Analizar el papel del Departamento de Orientación así como del resto de miembros de la comunidad educativa dentro del proyecto de innovación.
- 3-. Valorar el impacto que la implementación del aprendizaje cooperativo ha tenido en los procesos de enseñanza que se dan en las aulas y en el aprendizaje de los alumnos.
- 4-. Detectar las principales dificultades que surgen a raíz de la implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas.
- 5-. Obtener información para la elaboración de propuestas de mejora que permitan solventar las dificultades actuales.

2.2.2. Participantes

Los miembros de la comunidad educativa que participaron en esta fase de diagnóstico fueron el coordinador del proyecto de innovación y subdirector del centro y los tres tutores de 3º de Educación Primaria.

El hecho de que sólo participaran los tutores de un nivel en esta fase de diagnóstico se debió a limitaciones de tiempo que llevaron a optar por llevar a cabo evaluaciones más específicas y sistematizadas que permitiera un posterior análisis más detallado, completo y sofisticado de los cambios y dificultades observados en la implementación del aprendizaje cooperativo.

2.2.3. Instrumentos y procedimiento

La fase de diagnóstico se ha llevado a cabo a lo largo del curso 2015/2016, en concreto, durante los meses que se comprenden entre octubre de 2015 y mayo de 2016. La metodología empleada se ha centrado en el análisis de los documentos del proyecto de innovación, la observación en aula de la implementación de la metodología de aprendizaje cooperativo así como distintas entrevistas tanto con el coordinador del proyecto como con los docentes.

El análisis de documentos del proyecto se llevó a cabo con el objetivo de poder analizar el proceso de iniciación y formación previa a la implementación que se había llevado a cabo. Además, permitió conocer la participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa en el proyecto de innovación.

Las entrevistas realizadas con el coordinador del proyecto de aprendizaje cooperativo fueron dos. La primera de ellas, realizada en el mes de noviembre, se encaminó a conocer los objetivos establecidos para el curso presente así como los recursos y sistemas de evaluación y seguimiento planteados. La segunda entrevista, que tuvo lugar en mayo de 2016, permitió conocer la valoración que el propio coordinador del proyecto hacía sobre la consecución de los objetivos planteados, el análisis de las dificultades que habían surgido a lo largo del curso así como las medidas que se iban a diseñar para el próximo.

Por otra parte, se realizaron tres entrevistas en mayo de 2016 con los respectivos tutores de los cursos analizados. El objetivo de estas reuniones era conocer el cumplimiento de las

expectativas depositadas por los docentes en el proyecto de aprendizaje cooperativo, las dificultades que habían ido surgiendo a lo largo del curso así como una valoración global de los cambios observados en los alumnos. Estas entrevistas también permitieron contrastar con los docentes los cambios observados en los alumnos tras la implementación de la metodología basada en el aprendizaje cooperativo. Los guiones de todas las entrevistas se adjuntan en los anexos 1, 2 y 3 de este proyecto.

Para llevar a cabo la observación dentro del aula, se elaboró un sistema de indicadores basado en los principios teóricos del aprendizaje cooperativo que se desarrollan en el marco teórico. En el anexo 4 de este documento se recogen las categorías de observación seguidas para la elaboración del diagnóstico.

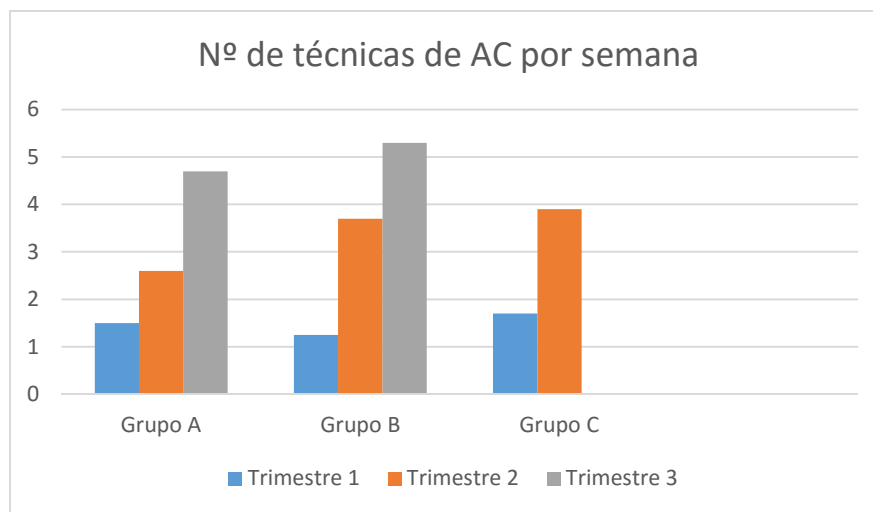
2.2.4. Síntesis de resultados y detección de necesidades

En este apartado se sintetizan las principales aportaciones derivadas de la evaluación diagnóstica realizada y se detectan las necesidades del centro a las que se pretende dar respuesta con este proyecto de innovación.

- La principal aportación del diagnóstico es que pone de relieve la falta de participación del Departamento de Orientación en el proyecto de innovación. Es por ello que se hace necesario incluir a este Departamento como eje dinamizador del proceso de implementación del aprendizaje cooperativo en el centro.
- Otra de las ausencias más destacadas en el proyecto de innovación es la referida a la inclusión del aprendizaje cooperativo dentro de los planes de centro. En este sentido, resulta muy importante poder vincular una innovación como el aprendizaje cooperativo a los planes y proyectos del centro para facilitar así no sólo su iniciación sino especialmente su implementación e institucionalización.
- En relación con el seguimiento llevado a cabo durante el primer curso de implementación, la falta de espacios para la reflexión sobre la propia práctica es uno de los elementos más señalados. La implementación del aprendizaje cooperativo supone una reestructuración de los fundamentos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que, por tanto, repercutirá en las prácticas que los docentes llevan a cabo.

Sin embargo, para que el proceso sea efectivo, este cambio de prácticas debe ir acompañado de una comprensión del propio proceso que va más allá de una serie de pasos a seguir. En este sentido, se hace necesario establecer tiempos y espacios para llevar a cabo una reflexión para que el cambio de las prácticas se acompañe de una mayor comprensión del proceso y reflexión sobre las propias concepciones, que, sin duda, estarán influyendo en este proceso de cambio.

- En cuanto a las dificultades encontradas en la implementación del aprendizaje cooperativo, una de las más destacadas es la diferencia de ritmos en la aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo dentro del aula. Esto da lugar a una importante variabilidad entre los grupos analizados, llegando incluso a encontrar que un grupo dejó de implementar el aprendizaje cooperativo debido a las dificultades encontradas. Esta variabilidad implica una mayor necesidad de seguimiento y coordinación a nivel horizontal entre los docentes del mismo curso, ciclo y etapa. A continuación se recoge una tabla donde pueden observarse las diferencias de progreso referidas al número de técnicas simples de aprendizaje cooperativo que cada tutor emplea a lo largo de una semana.



En el cuadro se puede observar la importante variabilidad en cuanto al número de técnicas de aprendizaje cooperativo empleadas por cada grupo. Si bien durante el primer trimestre los tres grupos empleaban el aprendizaje cooperativo por igual, durante el segundo trimestre podemos observar importantes diferencias entre ellos. Mientras que el grupo A llevaban a cabo 2'6 técnicas de aprendizaje cooperativo por semana, en el grupo C se rondaban las 4 técnicas semanales. Es ya en el tercer trimestre donde

podemos observar las diferencias más señaladas, al comprobar que, mientras que los grupos A y B continúan progresando en la implementación del aprendizaje cooperativo, el grupo C deja de implementarlo debido a las dificultades surgidas para el trabajo en equipo.

- También destacan las dificultades referidas al papel de dicha innovación de cara a potenciar la inclusión de los alumnos, especialmente la de aquellos con necesidades educativas especiales. En este sentido, se ha observado cómo, si bien mejora la presencia de éstos dentro de los equipos de trabajo y la valoración del gran grupo, no ocurre lo mismo con su participación y aprendizaje. Es por ello que se hace conveniente encontrar estrategias y diseñar actuaciones que incidan en estas dos dimensiones de cara a lograr una inclusión plena de todos los alumnos en el aula y en el centro.
- Muchas de las dificultades que los docentes mencionaban referidas a la implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas eran las relacionadas con los conflictos entre alumnos o la falta de habilidades sociales requeridas para el trabajo en equipo. El análisis del proceso de formación llevado a cabo el curso pasado reflejó que en ningún momento se llevó a cabo un trabajo con los alumnos en los que abordar los requisitos previos para que éstos aprendan cómo trabajar en equipo. Es por ello que se hace necesario desarrollar un sistema de formación e intervención con los alumnos en los que trabajar la cohesión grupal así como la resolución de conflictos y las habilidades sociales requeridas para el trabajo en equipo.
- La evaluación del aprendizaje cooperativo es algo que, si bien se lleva a cabo de manera global por parte de la coordinación del proyecto, no se traslada a lo que ocurre dentro del aula. En este sentido se considera necesario trabajar a partir de dos vías de actuación diferenciadas. En primer lugar, orientar sobre la necesidad de que los cambios de enseñanza-aprendizaje que se derivan del aprendizaje cooperativo se incluyan también en la evaluación que los docentes llevan a cabo. Por otra parte, el aprendizaje cooperativo es un contenido más que debe ser enseñado y, por tanto, evaluado. Llevar a cabo un sistema de seguimiento y evaluación sobre los progresos y dificultades que experimentan los alumnos en el trabajo en equipo se convierte en algo imprescindible para poder implementar el aprendizaje cooperativo de una manera eficaz.

3. Marco teórico

La implementación de una innovación como el aprendizaje cooperativo pretende alcanzar la consecución de una serie de objetivos entre los que cabe destacar la mejora de la atención a la diversidad en las aulas, el ajuste en la ayuda así como desarrollar una metodología constructivista en la que los alumnos se convierten en los principales protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

3.1. Inclusión y atención a la diversidad

En primer lugar, cabe destacar que el aprendizaje cooperativo cobra sentido en un marco de escuela inclusiva que trata de garantizar una educación de calidad para todas y todos los alumnos (Torrego y Negro, 2012). En este sentido, la educación inclusiva no se refiere a un estado sino que es concebida como un proceso de innovación y mejora constante en el que se deben identificar aquellas barreras que limitan la inclusión del alumnado tanto en el curriculum como en la vida del centro (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Para ello, resulta crucial tener en cuenta las fortalezas y facilitadores con los que contamos de manera que nos permitan optimizar las condiciones presentes y superar las barreras mencionadas. Con todo ello, la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje no deben enfatizar las diferencias individuales que dificultan el progreso de los individuos sino trabajar a partir de aquello en lo que cada uno es más competente para que así todos puedan progresar y ayudarse mutuamente.

En este marco cabe señalar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, que la educación inclusiva debe ser entendida como un hecho de justicia social y un derecho de todos los alumnos en cualquier sociedad democrática (Corbett, 1996; citado en Parrilla, 2002). Aun así, en las últimas décadas y debido a la tradición de escuelas segregadoras y/o integradoras que regía en la educación, muchas de las prácticas e iniciativas que se llevaban a cabo bajo un supuesto enfoque inclusivo iban dirigidas únicamente al colectivo de alumnos que se consideraba más vulnerable por razones de discapacidad, exclusión social, etc. (Parrilla, 2002). Si bien es cierto que desde el propio enfoque inclusivo se enfatiza la importancia de considerar las barreras de aquellos alumnos más vulnerables de experimentar exclusión en el plano educativo, esta especial consideración hacia este colectivo no debe llevarnos a pensar, como venía ocurriendo hasta la fecha, que la inclusión es un proceso dirigido únicamente a estos alumnos. Por ello, tener en cuenta las barreras y fortalezas de todos y cada uno de los alumnos es un rasgo imprescindible a la hora de considerar un proceso de mejora inclusivo.

En segundo lugar, la inclusión educativa es un fenómeno complejo que va más allá de la mera presencia de todos los individuos en una misma escuela. Por ello, a partir de la superación de una perspectiva integradora de la educación surge un nuevo enfoque que entiende la inclusión como la presencia, aprendizaje y participación de todos los alumnos en la vida de los centros escolares y de la sociedad en general (Echeita et. al., 2013; Parrilla, 2002). Al adoptar esta perspectiva inclusiva, será necesario entender que el reto al que nos enfrentamos para garantizar una educación de calidad para todos los alumnos requiere de un proceso de reestructuración global de la escuela actual, de manera que se adopte una postura conjunta ante el tratamiento de la diversidad en las aulas.

En este camino hacia una escuela inclusiva no existe un único camino que guíe el proceso de cambio y mejora. Son múltiples los cambios, iniciativas e innovaciones posibles que pueden llevarse a cabo de manera que se mejore la identificación de las barreras de aprendizaje trabajando a partir de los facilitadores y potencialidades de cada alumno (Martín y Mauri, 2011). Uno de estos caminos es, sin duda, el referido a la incorporación de nuevas metodologías que potencian el papel activo de los alumnos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es en este marco de escuela inclusiva donde podemos entender el potencial real del aprendizaje cooperativo. Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad se concibe como la herramienta clave para garantizar el ajuste que garantiza una educación de calidad para todos y cada uno de los alumnos y alumnas presentes en las aulas.

Esta nueva manera de entender la atención a la diversidad implica, a su vez, una organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que responde a una perspectiva constructivista del aprendizaje (Coll, 2010) en la que el desarrollo y el aprendizaje se construyen en interacción con los otros y con el entorno. En esta concepción social e interactiva del aprendizaje destaca, por tanto, el papel que juega el contexto en este proceso, sin dejar de considerar el impacto que pueden tener determinadas características personales (Solé y Martín, 2011).

Las repercusiones de esta perspectiva también pueden observarse en el análisis y valoración que se lleva a cabo en relación con las dificultades y diferencias individuales que observamos en el aula. Frente a una concepción estática de éstas, en la que son consideradas como algo estable y atribuible a rasgos personales, encontramos una nueva mirada que destaca las posibilidades de cambio y mejora de todos. En este sentido, la perspectiva curricular (Ainscow, 1995) nos refiere la necesidad de trabajar no sólo con las potencialidades individuales de cada

alumno o alumna, sino potenciar las capacidades del sistema que permitan superar las dificultades mencionadas. Es decir, la contextualización de las dificultades y diferencias individuales presentes en todas las aulas no sólo se refiere a una manera de comprender la realidad sino que tiene repercusiones en las medidas que llevamos a cabo para trabajar con ellas.

3.2. Fundamentos del Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo surge como una medida que recoge no sólo la concepción de construcción conjunta del conocimiento sino que nos permite estructurar la actividad atendiendo a la contextualización de las dificultades y diferencias individuales presentes en el aula. Pero, ¿en qué consiste el aprendizaje cooperativo?

Siguiendo la definición planteada por Pere Pujolàs, uno de los principales expertos en este ámbito en nuestro país, el aprendizaje cooperativo se refiere a:

“El uso didáctico de equipos reducidos escolares (entre tres y cinco) 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” (Pujolàs, 2008, p. 335).

Como vemos, esta manera de estructurar la actividad dentro del aula, destaca la importancia de que los alumnos trabajen y aprendan en equipo con sus iguales. Sin embargo, es importante señalar que aprendizaje cooperativo no es un sinónimo de trabajo en equipo (Pujolàs, 2008; Prieto, 2007) ya que implica otras consideraciones que es importante señalar a continuación.

El aprendizaje cooperativo implica una perspectiva que concibe la heterogeneidad presente en las aulas como un potencial y no como una dificultad (Pujolàs, 2001). Dicha heterogeneidad no solo se refiere a las capacidades, sino también a las diferencias de intereses, motivaciones y/o potencialidades que podemos encontrar en las aulas (Pujolàs, 2013). En lugar de homogeneizar la diversidad presente en las aulas, el aprendizaje cooperativo surge como una estrategia metodológica y organizativa que permite gestionar y optimizar la heterogeneidad presente en las aulas.

Por ello, la agrupación de los alumnos en equipos de trabajo cooperativo se lleva a cabo tratando de lograr la mayor heterogeneidad posible dentro de los mismos. De esta manera, la heterogeneidad se considera como una nueva fuente de conocimientos y estímulos para el

aprendizaje (Pujolàs, 2013). Toda esta diversidad enriquece el aprendizaje y desarrollo de los alumnos ya que éstos cuentan con un mayor repertorio de recursos para lograr los objetivos comunes que se planteen.

Con todo esto, esta organización de los equipos de trabajo cooperativo siguiendo criterios de heterogeneidad mejora el aprendizaje de todos los alumnos, no sólo de los que más dificultades presentan. Estos últimos se benefician de las explicaciones e interacciones con los iguales del aula que, como ya se ha comentado, se ajustan con mayor facilidad a las zonas de desarrollo próximo de sus compañeros. Pero a su vez, todos los alumnos del aula se benefician ya que el trabajo en equipo requiere de la necesidad de argumentación de las ideas propias. Esta explicitación del conocimiento propio ayuda a ordenarlo, organizarlo y formalizarlo (Martín y Marchesi, 2011) de manera que éste sea entendible por los demás. El lenguaje es una herramienta crucial en la construcción del conocimiento que en el aprendizaje cooperativo se ve potenciada y resaltada.

Por otra parte, la organización de estos equipos de trabajo se rige bajo la premisa de la interdependencia positiva (Johnson y Johnson, 1999) de manera que la colaboración entre sus miembros resulta necesaria para lograr la consecución de los objetivos grupales. Esta forma de interdependencia da lugar a dinámicas cooperativas en las que los estudiantes deben colaborar los unos con los otros para lograr maximizar el aprendizaje de todos. Esta forma de organización de la actividad contribuye a la potenciación de la responsabilidad individual y grupal a la vez que favorece las interacciones personales así como el desarrollo de las habilidades sociales (Torrego y Negro, 2012).

El aprendizaje cooperativo permite además que los alumnos aprendan no sólo del profesor sino también de los compañeros de equipo y aula (Pujolàs, 2013). Las metodologías más tradicionales, en las que el docente enseña por igual a todos los alumnos de aula, implican la concepción acerca de la existencia de una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) igual para todos (Wells, 2001). Esto puede suponer un riesgo de cara a lograr una educación de calidad ya que se dificulta el ajuste en la ayuda que el docente puede proveer a sus alumnos. Por el contrario, el aprendizaje cooperativo potencia el trabajo y aprendizaje entre iguales mediante la construcción de significados compartidos (Pujolàs, 2008). Este tipo de aprendizaje puede resultar mucho más eficaz ya que las Zonas de Desarrollo Próximo de los alumnos son más similares entre sí (Strauss y Ziv, 2004). De esta manera, las construcciones conjuntas que

realicen serán más similares y las representaciones estarán más próximas por lo que la ayuda que se provean los unos a los otros será más ajustada. Por lo tanto, si entendemos el ajuste en la ayuda como un indicador clave para la calidad educativa (Wells, 2001), entonces el aprendizaje cooperativo puede suponer una estrategia clara para mejorar el aprendizaje y desarrollo de nuestros alumnos y alumnas.

Otro de los potenciales del aprendizaje cooperativo en el desarrollo y aprendizaje de los individuos es la importancia atribuida a la generación de conflictos sociocognitivos (Torrego y Negro, 2012). La interacción con los iguales potencia la puesta común de una diversidad de opiniones que permite a los alumnos ser conscientes de la existencia de otros puntos de vista. Esto, a su vez, incrementa los recursos de argumentación y habilidades sociales necesarios para el trabajo en equipo.

Además, la estructuración de la actividad basada en la construcción del conocimiento a partir de la interacción con los iguales responde a una concepción en la que el origen del conocimiento reside en la propia práctica (Cole y Engeström, 2001). Esta naturaleza colectiva y social del aprendizaje parte de la teoría sociocultural de Vygotski (1978) y supone un pilar fundamental que sustenta los principios en los que se basa el aprendizaje cooperativo.

Finalmente, el aprendizaje cooperativo no sólo mejora la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos, sino que también permite a éstos aprender otros contenidos como el trabajo en equipo (Pujolàs, 2004). Es decir, el aprendizaje en equipo se convierte en un contenido más del currículum que debe enseñarse de manera sistemática. Esta es la única vía que garantiza que el trabajo cooperativo sea un recurso útil y eficaz de cara al aprendizaje de los alumnos.

3.3. Aprendizaje cooperativo y convivencia

El potencial del aprendizaje cooperativo para la mejora de la convivencia es sin duda uno de los puntales fundamentales de esta innovación debido a la estructura de trabajo en equipo que propone. Sin embargo, el trabajo en equipo supone la necesidad de que los alumnos desarrollen una serie de habilidades y competencias con la que no todos cuentan. Es por ello que aprender a trabajar en equipo se convierte no solo es un recurso sino también en un contenido propio del currículum y por ello debe estar estructurado y sistematizado. Siguiendo a Torrego y Negro (2012), las habilidades para la cooperación en el aula pueden ser entendidas desde diferentes niveles.

En primer lugar, es necesario señalar que las habilidades que potencia el aprendizaje cooperativo no resultan útiles únicamente para el trabajo cooperativo sino que lo son también para la vida social en general. De esta manera, la interacción con los iguales permite establecer una relación entre la cooperación y el desarrollo de distintas habilidades básicas (Díaz Aguado, 2005). Algunas de éstas son el establecimiento de relaciones positivas tanto con adultos como con los iguales; la colaboración e intercambio de status, gracias a la distribución rotativa de roles; mayor expresión de la aceptación, favorecida por las interacciones cara a cara; y la atención repartida entre todos los alumnos debido a la igualdad de oportunidades de relevancia social.

Por otra parte, el trabajo cooperativo permite desarrollar un repertorio de habilidades relacionadas con la petición y provisión de ayuda a los demás (Pujolàs, 2013) en un nivel tanto personal como académico. Algunas de estas habilidades son el desarrollo de un lenguaje de ayuda inclusivo, consignas para una petición efectiva de la ayuda así como habilidades para ofrecer y dar ayudas a los demás. Todas estas habilidades son en realidad valores de compañerismo que se trasladan a la actividad educativa del centro y que, por lo tanto, repercutirán de manera positiva en la convivencia dentro del aula (Arribas y Torrego, 2006).

Finalmente, el trabajo cooperativo también se relaciona con el desarrollo de habilidades para prevención y resolución de conflictos. Si bien las habilidades cooperativas descritas anteriormente ya suponen un punto clave para la prevención de los conflictos, (Echeita, Monarca, Sandoval y Simón, 2012) es necesario trabajar la reflexión y comunicación sobre los mismos para que así éstas habilidades puedan ser generalizadas a otros ámbitos. Estas habilidades se relacionan tanto con la comunicación (escucha activa, mensajes en primera persona) como con la resolución de conflictos.

El desarrollo de todas estas habilidades no sólo mejorará el trabajo en equipo sino que repercutirá de manera positiva en el clima de aula y en la convivencia dentro de ella, al dotar a los alumnos de un mayor repertorio de habilidades sociales para ello (Pujolàs, 2004). Generalizar esta mejora de la convivencia dentro del aula y transmitirla a la cultura del centro es uno de los principales retos a los que nos enfrentamos.

3.4. Cultura colaborativa

Uno de los objetivos que el centro trata de alcanzar con la innovación del aprendizaje cooperativo es, entre otros, el establecimiento de una cultura colaborativa dentro del centro. Al igual que el aprendizaje cooperativo surge como una estrategia de innovación educativa, también puede resultar innovadora la manera en la que llevar a cabo este proceso de cambio (Bolívar, 2008). En este sentido, la contribución del aprendizaje cooperativo al establecimiento de una cultura colaborativa dentro del centro no sólo está relacionada con el contenido propio de esta metodología, sino con la manera en la que se lleva a cabo este proceso de innovación.

En este caso, la formalización de una cultura colaborativa dentro del centro es una dimensión muy relacionada con el Liderazgo Distribuido (Murillo, 2012), que trata de redefinir la figura tradicional de dirección escolar dejando de lado su rol como gestor burocrático y aprovechando el liderazgo múltiple del profesorado así como los conocimientos del resto de miembros de la comunidad educativa (Murillo, 2006). Es decir, desde este modelo se reconoce el potencial que todos los agentes pueden aportar de cara a mejorar la calidad educativa del centro. A su vez, esta distribución del liderazgo, que deja de residir en una única figura, contribuye a que las escuelas sean progresivamente más capaces de gestionar las dificultades y cambios a los que se enfrenta (Murillo, 2012). Es decir, partiendo de la concepción de los problemas y dificultades como oportunidad de aprendizaje, el liderazgo distribuido potencia la capacidad de las escuelas para gestionar su propio proceso de cambio y mejora escolar.

En este proceso, no sólo es fundamental el modelo de liderazgo que adoptemos, sino también los agentes con los que colaboraremos, entre los que destaca el papel crucial de la familia (Monarca, 2013). Esta idea parte de un modelo sistémico del desarrollo de los individuos, en el que se destaca la influencia que en éste tienen tanto la familia como otros entornos, ya sean la escuela, los iguales o los contextos no formales con los que interactuamos (Bronfenbrenner, 1979). Por lo tanto, a la hora de abordar cualquier intervención que tenga como objetivo último incidir en el desarrollo y aprendizaje de los individuos, ésta deberá abordar y tener en cuenta los distintos contextos de influencia así como la relación e interacción entre ellos. Es por esto que el establecimiento de canales de comunicación y coordinación con las familias resulta una estrategia fundamental en cualquier proyecto de cambio escolar.

El establecimiento de culturas colaborativas pasa por la creación de redes naturales de apoyo en las que las familias no supongan un trabajo añadido al centro sino que se aproveche todo el potencial que éstas pueden aportar tanto al centro como a los alumnos (Echeita y cols., 2012). De esta manera, toda la comunidad escolar trabajará de manera coordinada para la alcanzar la finalidad última, impulsar el desarrollo y aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas de un centro (Redding, 2006).

Este modelo de liderazgo no sólo es válido para referirnos a la dirección de un centro sino que puede ser igualmente útil para referirnos a cualquier miembro de la comunidad educativa que adopte un papel de liderazgo en procesos de mejora o cambio. Entre ellos, destacamos especialmente la figura del orientador como agente de cambio.

3.5. El orientador como agente de cambio

Una vez vistas las ventajas y potencialidades que recoge un proyecto de innovación basado en la implementación del aprendizaje cooperativo es importante analizar el modelo de asesoramiento que se va a adoptar a la hora de orientar acerca de las mejoras a introducir en dicho proceso.

En primer lugar resulta muy importante señalar que nuestra labor de orientación y asesoramiento no consistirá tanto en “convencer” u homogeneizar el resto de concepciones de forma que todas sean similares a las nuestras propias. Más bien deberemos trabajar para acercar posiciones que nos permitan trabajar de manera colaborativa hacia una misma dirección. Es decir, la labor de orientación debe ir encaminada a fortalecer las redes de coordinación y cohesión entre los profesionales del centro (Sampascual, Navas y Castejón, 1999).

A raíz de esta idea, y al igual que ocurre con la concepción constructivista del desarrollo y el aprendizaje (Coll, 2010), el asesoramiento sólo puede entenderse como un proceso de construcción conjunta de soluciones frente a las demandas o dificultades que se nos presentan (Solé y Martín, 2011). Por lo tanto, para poder asesorar en el diseño y desarrollo del proyecto de innovación que se recoge en este documento, será necesario, en primer lugar, entender cómo perciben los docentes y el resto de miembros de la comunidad educativa el proyecto que pretendemos poner en marcha.

Nuestra labor de asesoramiento no sólo debe tener en cuenta la diversidad presente entre el alumnado del centro sino también la existente entre el profesorado y resto de miembros de la comunidad educativa. Por ello, a la hora de asesorar en el diseño de un proceso de formación para la implementación del aprendizaje cooperativo resulta crucial tener en cuenta las concepciones de los docentes acerca de la diversidad y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Solé y Martín, 2011).

Por lo tanto, entendiendo el asesoramiento como un proceso de colaboración y construcción conjunta resulta crucial considerar que esta labor debe llevarse a cabo adoptando un enfoque del centro como sistema (Hughes, 2011). Adoptar esta mirada nos permitirá ser conscientes de la complejidad que está presente en todos los centros educativos y, por lo tanto, aportar soluciones que se ajusten a dicha complejidad. De no ser así, cualquier estrategia o intervención que se lleve a cabo y que no tenga en cuenta los factores relacionales entre los distintos subsistemas que componen un centro estará abocada al fracaso (Fullan, 2002).

Otra de las claves para que nuestra labor de orientación resulte significativa y eficaz es la importancia de convertir las necesidades en demandas (Martín y Solé, 2011). En nuestro caso, es importante que el proyecto de innovación basado en la implementación del aprendizaje cooperativo responda a la necesidad de resolver las dificultades que el centro venía experimentando en relación con la atención a la diversidad presente en las aulas y la convivencia y cultura del centro.

Sin embargo, dar solución a estas demandas no debe llevarnos a considerar que nuestra labor es la de un experto que aporta soluciones cerradas. Aunque en muchas ocasiones éstas sean las presiones que los orientadores pueden experimentar en los centros, nuestra labor de orientación debe tratar de abordar de manera colaborativa tareas que para las que no se ha hallado una solución de manera independiente. Esto nos permitirá generar mayor nivel de competencia individual y autonomía en aquellas instituciones o profesionales con los que trabajemos (Martín y Solé, 2011).

Este análisis de lo que los profesionales del centro son capaces de hacer de manera independiente y de las tareas que pueden afrontarse de manera colaborativa junto con una labor de asesoramiento nos ayuda a determinar la zona de desarrollo institucional (Marchesi y Martín, 2014). Esta idea debe ser considerada a la hora de planificar cualquier proceso de cambio o

mejora en el centro de manera que éste parte de la realidad y contexto del centro. Este modelo de colaboración que parte de la reflexión y acción práctica de los docentes como punto de partida para la autorreconstrucción del propio centro potenciará un aumento de la equidad y calidad educativa del mismo (Domingo, 2005).

4. Objetivos

El proyecto que se describe en este documento tiene como objetivo general:

- Mejorar la implementación de la metodología del aprendizaje cooperativo para contribuir así a un mayor ajuste en la atención a la diversidad y establecer una cultura colaborativa en todo centro.

Para lograr este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Implicar al orientador del colegio como agente dinamizador en el proyecto de innovación mediante un liderazgo distribuido y colaborativo con el resto de agentes de la comunidad educativa.
- Diseñar un sistema de seguimiento en el que se incluya la reflexión de los agentes implicados sobre la práctica y evaluación de la consecución de los objetivos propuestos así como un análisis de las dificultades encontradas.
- Elaborar un plan de actuación que recoja el trabajo en habilidades sociales y resolución de conflictos con los alumnos como requisitos previos imprescindibles para el aprendizaje cooperativo.
- Abordar el potencial del aprendizaje cooperativo como herramienta de mejora en la atención a la diversidad, incidiendo en la evaluación como estrategia clave para la inclusión.
- Vincular el aprendizaje cooperativo a los planes de centro para favorecer la institucionalización del proyecto de innovación.

5. Estrategias de intervención

A la hora de desarrollar las estrategias de intervención que buscan dar respuesta a las necesidades de mejora detectadas, es importante tener en cuenta el papel del orientador como agente dinamizador y eje del cambio que se propone en este proyecto. Es por ello que todas las estrategias que se describen en este proyecto toman al orientador como eje vertebrador y transversal del proceso de mejora que supone una innovación educativa como el aprendizaje cooperativo. Cabe mencionar que, al haber elaborado la evaluación diagnóstica en la etapa de Educación Primaria y, teniendo en cuenta las diferencias organizativas con el resto de etapas, las estrategias de este proyecto se han definido siguiendo las necesidades y características de esta etapa. Para poder aplicar estas estrategias al resto, es necesario redefinirlas y ajustarlas a las necesidades y características propias del resto de etapas.

Por otra parte, las medidas que se describen en este proyecto tratan de dar respuesta a las necesidades detectadas en el diagnóstico, si bien la manera de organización de las mismas sigue un planteamiento sistémico de actuación por niveles, ya sea centro, aula, alumnos y familias. Finalmente cabe mencionar que la presentación de las estrategias no sigue un orden cronológico. Para poder valorar la distribución temporal de las mismas remitimos al lector al punto 5.5 de este mismo apartado.

5.1. Centro

El primer nivel de actuación es el referido al centro educativo en su conjunto. Para que el proyecto de aprendizaje cooperativo se consolide es fundamental la modificación de la estructura organizativa del propio centro. En este sentido, se enmarcan dos de las estrategias de actuación propuestas en este proyecto que se describen con más detalle a continuación.

5.1.1. Estrategia 1: Sistema de seguimiento y formación continua

A la hora de abordar las necesidades detectadas, una de las principales estrategias de actuación que se describe en este proyecto es la redefinición del sistema de seguimiento planteado para este proceso de innovación. En este sentido, el nuevo sistema de seguimiento tiene un triple objetivo. En primer lugar, garantizar un seguimiento en un plano más horizontal de manera que las reuniones no sólo se lleven a cabo a nivel de etapa sino que se incluyan espacios de

seguimiento a nivel de ciclo y/o curso. En este sentido, cabe señalar que, a pesar de que la estructura de ciclo no sigue vigente en la legislación actual, el centro continua haciendo uso de la misma para la organización y funcionamiento dentro del mismo. Es por este motivo que se ha considerado útil adoptar este nivel a la hora de rediseñar el sistema de seguimiento.

El segundo objetivo que pretende alcanzar este sistema de seguimiento es la reflexión sobre la propia práctica que llevan a cabo los docentes. Este es un apartado clave en cualquier proceso de cambio e innovación educativa ya que el cambio de prácticas debe ir acompañado de una reflexión sobre las concepciones que los docentes y agentes involucrados tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, el sistema de seguimiento se diseña con el objetivo de ser, a su vez, un sistema de formación continua para el profesorado. De esta manera, la reflexión irá acompañada con el contraste de otros modelos que sirvan como referente de buenas prácticas.

El papel del orientador en este caso se enmarca como asesor de la CCP acerca de la necesidad de re-elaborar el sistema de seguimiento. Para ello se hará uso de este espacio y, durante la primera reunión del próximo curso se expondrán los resultados de la evaluación diagnóstica y se expondrá la propuesta elaborada en base a los resultados obtenidos. Dicha propuesta será abierta y flexible, consensuando las distintas estrategias a llevar a cabo con todos los agentes implicados. Es por ello que las actuaciones que se recogen en este caso son orientaciones susceptibles de ser redefinidas en función de las demandas y necesidades que surjan en cada momento y/o contexto.

a. Beneficiarios

Los beneficiarios de esta primera estrategia son los miembros del claustro de docentes del centro en el que nos situamos. Sin embargo, cabe mencionar que por las diferencias encontradas en la organización y funcionamiento de las distintas etapas, la propuesta que se recoge en este apartado se refiere únicamente a la etapa de Educación Primaria. Para su generalización a otras etapas habría que reajustar algunos aspectos según las necesidades y demandas de cada caso.

b. Responsables

Los responsables de desarrollo y puesta en marcha de esta estrategia serían:

- En primer lugar, los orientadores encargados de la etapa de Educación Primaria.

- Por otra parte, el coordinador del proyecto de innovación, que es a su vez el subdirector y coordinador pedagógico del centro.
- La estrategia también plantea la creación de otras figuras de coordinación en un plano más horizontal (a nivel de etapa, ciclo y/o curso), que ocuparán también fundamental en la fase de seguimiento.
- La Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP).

c. Recursos

En este caso, los principales recursos son los espacios y tiempos necesarios para poder llevar a cabo un seguimiento continuo y a distintos niveles. Para ello, sería necesario contar con un aula que tuviera la capacidad suficiente como para acoger a un número de profesores que podría superar la veintena. Por otra parte, también es fundamental contar con una hora de coordinación a la que pudieran acudir todos los docentes. Al contar el centro con un horario distribuido en jornada partida, en este caso se opta por escoger la hora que va de 12:30 a 13:30, por ser ésta una hora en la que ningún docente debe impartir clase al estar los alumnos en el comedor.

d. Actividades y distribución temporal

A continuación se describe la propuesta de actuación para ello:

NIVEL → CENTRO			
<u>Estrategia 1:</u> Diseñar un sistema de seguimiento en el que se incluya la reflexión sobre la práctica de los agentes implicados.			
<u>Actividades y secuenciación:</u>		<u>Agentes implicados</u>	<u>Distribución temporal</u>
1º	Recoger y analizar la información de las evaluaciones del primer año de implementación referidas a la eficacia del sistema de seguimiento. Sintetizar las propuestas de mejora planteadas por los docentes y contrastarlas con las dificultades observadas (evaluación diagnóstica) para elaborar una propuesta de modelo de seguimiento.	Orientadores de EP	Junio 2016

2º	Asesoramiento a la CCP para el reajuste del sistema de seguimiento partiendo de la propuesta previa elaborada. Reflexión y re-elaboración de una propuesta de seguimiento que incluya reuniones mensuales a nivel de etapa, ciclo y/o curso. Definir el calendario de seguimiento del curso.	CCP	Primera reunión CCP (16/17)
3º	Puesta en común de la propuesta de seguimiento y exposición del calendario de curso. Elección de coordinadores de etapa, ciclo y curso. En este caso, y con el objetivo de reforzar y potenciar la figura de la Jefatura de Estudios dentro del centro, se considera aconsejable que ésta sea la encargada de coordinar el proyecto de innovación a nivel de etapa.	Coordinador AC Claustro EP	Primera reunión AC Septiembre 2016
4º	Re-elaboración de la propuesta según demanda o necesidades de los docentes si corresponde. Al finalizar cada trimestre, se re-ajustará el calendario por si hubiera demanda de un seguimiento mayor en cualquiera de los niveles, por ejemplo, que los docentes percibieran una mayor necesidad de reuniones con su coordinador de nivel.	CCP	Octubre 2016
5º	Reuniones mensuales de seguimiento con el Claustro de docentes de Educación Primaria, ya sean a nivel de etapa, ciclo o curso, según corresponda. En los anexos 5 y 6 aparecen descritas las propuestas de seguimiento elaboradas para los cursos 2016/2017 y 2017/2018 respectivamente. En ellas aparecen las reuniones de Aprendizaje Cooperativo planificadas así como el objetivo de cada una de ellas.	Claustro de EP Coords. AC	Curso 16/17
* A lo largo de la fase de seguimiento se incluyen otras actuaciones que aparecen descritas en los apartados referidos a otras estrategias, por estar relacionadas con otros niveles, ya sea aula, alumnos y /o familias.			

EVALUACIÓN	
Formativa	Sumativa
El sistema de seguimiento en sí mismo así como reuniones con la CCP suponen un proceso de evaluación formativa que permite ajustar los objetivos y actuaciones según las dificultades y necesidades que vayan surgiendo.	Elaboración y desarrollo de un grupo focal (Krueger, 1998) con el claustro de profesores de Educación Primaria, dirigido por los orientadores y coordinador de la etapa, al finalizar cada curso. En él se valorará la eficacia del sistema de seguimiento como espacio referente para la formación y reflexión sobre la práctica docente.

5.1.2. Estrategia 2: Institucionalización

En cuanto a la estrategia a llevar a cabo a nivel de centro, otra de las dimensiones más importantes es la relacionada con la inclusión del aprendizaje cooperativo en los planes del centro. Vincular la innovación a la estructura y organización del centro es uno de factores clave que contribuirá a una mejor consolidación e institucionalización del proyecto de innovación descrito.

a. Beneficiarios

Indirectamente, los beneficiarios de esta estrategia son todos los agentes que conforman la comunidad educativa, al ser los que participan y a los que se refieren los distintos planes del centro.

b. Responsables

En este caso, los responsables de desarrollar esta estrategia serán los orientadores encargados de la etapa de Educación Primaria. También ocupan un papel destacado el Equipo Directivo y Consejo Escolar, por ser los responsables últimos en la modificación de los planes de centro.

c. Recursos

Para este caso, además de los recursos de tiempo y espacio para la coordinación y planificación conjunta, es necesario incluir los distintos Planes del Centro que van a ser modificados.

d. Actividades y temporalización

NIVEL → CENTRO			
<u>Estrategia 2:</u> Vincular el aprendizaje cooperativo a los planes de centro para favorecer la institucionalización del proyecto de innovación.			
<u>Actividades y secuenciación:</u>		<u>Agentes implicados</u>	<u>Espacios y tiempos</u>
1º	Elaboración de una propuesta conjunta para trabajar a lo largo de la Educación Primaria y desde el Plan de Acción Tutorial habilidades y competencias necesarias para el aprendizaje cooperativo: cohesión grupal, habilidades para la resolución de conflictos, elaboración de normas, etc.	Orientadores EP	Junio 2016
2º	Orientación a la CCP sobre la mejora del PAT teniendo en cuenta estos aspectos mediante la propuesta elaborada.	CCP	Junio 2016
3º	Elaborar propuestas para la mejora del Plan de Convivencia que recoja la metodología de aprendizaje cooperativo como estrategia de mejora de la convivencia en un centro debido a su potencial para prevención e intervención en casos de conflicto. Para ello, es fundamental tener en cuenta las experiencias relacionadas que hayan tenido lugar a lo largo del curso recogidas a partir de las conclusiones a las que se llegue en el proceso de seguimiento	Orientadores EP Coordinadores AC	Curso 16/17
4º	Trasladar la propuesta vinculada al Plan de Convivencia a la CCP.	Orientadores EP CCP	Junio 2017
5º	Colaborar en la mejora del Plan de Atención a la Diversidad (PAD) vinculando el aprendizaje cooperativo como estrategia clave para la mejora de la atención a la diversidad en el aula y en el centro y, especialmente, como herramienta a tener en cuenta a	Claustro EP Integradores Sociales	Curso 17/18

	la hora de elaborar las adaptaciones curriculares pertinentes. Para ello, se recogerán las conclusiones de las Juntas de Evaluación de cada curso relacionadas con este aspecto.	Jefa de Estudios Orientadores EP	
6º	Trasladar la propuesta vinculada al PAD a la CCP.	CCP	Junio 2018
7º	Formular propuesta para modificar el Proyecto Educativo de Centro (PEC) de manera que quede recogida la vinculación de los objetivos de centro (cultura cooperativa) con la metodología de aprendizaje cooperativo en todas las etapas como estrategia directa para ello.	CCP	Junio 2019
* Es necesario señalar que todas las modificaciones de los Planes y Proyectos del centro se someterán a la aprobación del Equipo Directivo y Consejo Escolar.			

EVALUACIÓN	
<u>Formativa</u>	<u>Sumativa</u>
Para poder reajustar esta estrategia de manera que se alcancen de una manera eficaz los objetivos propuestos, será fundamental contrastar las propuestas que realicemos con los agentes involucrados. Para ello, se proponen reuniones al finalizar los trimestres de cada curso entre los orientadores de Educación Primaria y los coordinadores de ciclo de aprendizaje cooperativo para contrastar y tener en cuenta sus aportaciones al respecto. Finalmente, se incluye una reunión al finalizar cada curso con el objetivo de exponer y redefinir de manera conjunta la propuesta relacionada con los documentos de centro que vaya a trasladarse a los organismos pertinentes. En esta reunión los participantes serán igualmente los orientadores de etapa y los coordinadores de ciclo del proyecto de innovación.	Al finalizar cada curso, evaluar mediante un cuestionario la consecución de objetivos planteados. En este caso concreto, se valorará la incorporación de la metodología del aprendizaje cooperativo en los distintos planes de centro y su vinculación con los objetivos del mismo. El cuestionario aparece descrito en el Anexo 7.

5.2. Aula

Tras desarrollar la estrategia de actuaciones que plantea este proyecto a nivel de centro, en este apartado nos centraremos en un nivel más micro de análisis como es el aula. Es por ello que, si bien las actuaciones que se proponen se llevarán a cabo en toda la etapa, éstas han sido pensadas y diseñadas para individualizarse y ajustarse a las demandas y necesidades de cada grupo-clase.

a. Beneficiarios

Los beneficiarios directos de las actuaciones que se describen en este nivel es el claustro de profesores de Educación Primaria, si bien éstas tendrán repercusión en toda la comunidad educativa.

b. Responsables

Los encargados de desarrollar y poner en marcha estas actuaciones serán, en primer lugar, los coordinadores del proyecto de aprendizaje cooperativo a nivel de curso, ciclo y etapa. Además, la CCP cobrará un papel fundamental de cara a elaborar propuestas sobre la evaluación y calificación, entre los que se incluirán criterios referidos al trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo. Finalmente, resulta imprescindible el orientador en el asesoramiento de cara a elaborar las adaptaciones curriculares pertinentes.

c. Recursos

Para estas estrategias, los recursos principales van a ser los materiales didácticos que sirvan como referente y ejemplo de buenas prácticas en la aplicación del aprendizaje cooperativo. En este caso también se incluyen los recursos relacionados con nuevas formas de evaluación que recojan los cambios que el aprendizaje cooperativo supone para la estructura de enseñanza y aprendizaje.

d. Actividades y temporalización

Si bien los beneficiarios, responsables y recursos han sido definidos de manera conjunta para todo el nivel de aula, las actuaciones que se proponen aparecen diferenciadas en tres estrategias para poder ajustarse mejor a las necesidades detectadas en la evaluación diagnóstica.

5.2.1. Estrategia 3: Orientar en la programación basada en el aprendizaje cooperativo

En primer lugar, este proyecto destaca la importancia de que el aprendizaje cooperativo no se incluya como una técnica aislada en la rutina de aula. Esta innovación metodológica supone un reajuste en la estructura básica de enseñanza-aprendizaje. A partir de esta idea, se considera muy importante incluir el aprendizaje cooperativo en las programaciones didácticas que se lleven a cabo en las aulas. De esta manera no nos referimos a homogeneizar lo que ocurre en todas las aulas, sino en partir de lo que los docentes ya hacen, revisando las programaciones didácticas y ajustándolas a los fundamentos de aprendizaje cooperativo.

Además, en este caso se destaca la importancia de incidir de manera específica en los alumnos con necesidades educativas especiales. Para ello, también se describen actuaciones para la re-elaboración de las adaptaciones curriculares aprovechando el potencial que el aprendizaje cooperativo puede suponer en este sentido.

NIVEL → AULA			
<u>Estrategia 3.</u> : Orientar en el diseño de actividades que incluyan el aprendizaje cooperativo, recogiendo su potencial como estrategia de atención a la diversidad.			
<u>Actividades y secuenciación:</u>		<u>Agentes implicados</u>	<u>Espacios y tiempos</u>
1º	Orientación en la elaboración de Adaptaciones Curriculares teniendo en cuenta el potencial del aprendizaje cooperativo como estrategia de mejora en la atención a la diversidad. Sugerir la realización de adaptaciones que utilicen la metodología de aprendizaje cooperativo en el aula. En el caso de tener que elaborar adaptaciones curriculares a nuevos alumnos, es fundamental tener en cuenta el papel del EOEP para la realización de un dictamen previo.	Jefa de Estudios Profesores Orientadores EP EOEP	Septiembre 2016
2º	Formación y reflexión docente a partir de “buenos materiales didácticos” que sirvan como estrategia de explicitación de las concepciones del profesorado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta	Claustro EP	Curso 16/17

	manera no sólo se es más consciente de la influencia del aprendizaje cooperativo en estos procesos sino que se favorece el cambio progresivo de concepciones al respecto. (Esta actividad se enmarca dentro del programa de seguimiento)	Coordinador AC (curso y ciclo)	
3º	Apoyo y orientación en la elaboración de programaciones didácticas que incluyan fundamentos y técnicas de aprendizaje cooperativo.	Coordinadores AC (general y curso) Orientadores EP	Septiembre 2017
4º	Elaboración de Adaptaciones Curriculares que utilicen la metodología de aprendizaje cooperativo.	Tutores y PTs Orientadores EP	Septiembre 2017
5º	Aprovechar los espacios de coordinación semanales ya establecidos para cada curso, en los que el coordinador del AC se encargará de apoyar la inclusión de técnicas de AC dentro del aula así como resolver las pequeñas dificultades que vayan surgiendo. Esta es una de las ventajas de establecer coordinadores de aprendizaje cooperativo en cada nivel por su labor de asesoramiento en la programación didáctica.	Coordinadores AC (curso)	Curso 17/18
6º	Reuniones trimestrales (al finalizar cada trimestre) para valorar y evaluar la inclusión del aprendizaje cooperativo en la programación y estructura del aula. Estas reuniones, diseñadas a nivel de ciclos, tienen también el objetivo de coordinar las actuaciones que se llevan a cabo en cada grupo. (Esta actividad se enmarca dentro del proceso de seguimiento)	Claustro EP Coordinadores AC (ciclo)	Curso 17/18
Continuación de los procesos iniciados en cursos anteriores. Mediante el modelo de seguimiento diseñado, basado en la formación y reflexión sobre la práctica, el objetivo es generar docentes cada vez más autónomos que nos permitan una retirada progresiva como referentes de asesoramiento.			Curso 18/19

EVALUACIÓN	
<u>Formativa</u>	<u>Sumativa</u>
El proceso de seguimiento ya descrito en apartados anteriores es el que permitirá detectar las dificultades y ajustar las actuaciones a las nuevas demandas que vayan surgiendo en cada caso.	Mediante cuestionario (ver Anexo 8) al finalizar cada curso, la evaluación se lleva a cabo en dos direcciones: - Revisión de adaptaciones curriculares, valorando la inclusión del A.C. como estrategia de atención a la diversidad. - Análisis de la inclusión del aprendizaje cooperativo tanto en forma de técnicas aisladas como estrategia que modifica la estructura y organización del aula.

5.2.2. Estrategia 4: Modificar los métodos de evaluación

Esta estrategia hace referencia a la inclusión de cambios en la evaluación de aprendizajes de manera que se recojan las modificaciones que supone el aprendizaje cooperativo en la estructura básica de aprendizaje. A pesar de que en el apartado anterior se comenzaba a incidir sobre la influencia del aprendizaje cooperativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se considera importante incidir de manera específica en los procesos de evaluación, incluyendo así la participación activa del alumno en este proceso mediante la co-evaluación y/o auto-evaluación.

NIVEL → AULA			
<u>Estrategia 4:</u> Modificar los métodos de evaluación y diseñar instrumentos coherentes con la metodología del aprendizaje cooperativo.			
<u>Actividades y secuenciación:</u>		<u>Agentes implicados</u>	<u>Espacios y tiempos</u>
1º	Establecer los objetivos mínimos a alcanzar en relación con la modificación de los métodos e instrumentos de evaluación para el curso: reflexionar acerca de las implicaciones que la evaluación tiene en	Coordinadores AC	Septiembre 2017

	los procesos de enseñanza-aprendizaje así como recoger propuestas para aplicar el próximo curso.	Orientadores EP	
2º	Formación y reflexión (en reuniones por curso) a partir de “buenos ejemplos de métodos e instrumentos de evaluación” que permitan la explicitación de las concepciones que los docentes tienen acerca de esta dimensión así como recoger propuestas para la aplicación en el próximo curso. (Esta actividad se enmarca dentro del proceso de seguimiento)	Claustro EP Coordinadores AC (curso)	Curso 17/18
3º	Recoger las sugerencias de los docentes (trasladadas a través de los coordinadores de A.C. de cada ciclo) y elaborar una propuesta para la modificación de los métodos e instrumentos de evaluación en el próximo curso, incluyendo la coevaluación y autoevaluación. La propuesta debe ser flexible y poder ajustarse a las características de cada grupo y docente.	Orientadores EP Coordinadores AC (ciclo)	Mayo 2018
4º	Trasladar a la Comisión de Coordinación Pedagógica las propuestas elaboradas sobre la modificación de los métodos de evaluación.	CCP	Junio 2018
5º	Propuesta por parte de la CCP de la planificación de los métodos de evaluación, de manera que éstos incluyan la participación activa del alumno en este proceso.	CCP	Septiembre 2018
6º	Reunión por ciclos para trasladar la propuesta de evaluación a los docentes de Primaria, ajustando a las necesidades de cada nivel y/o grupo. (Esta actividad se enmarca dentro del sistema de seguimiento)	Coordinadores AC (ciclo) Claustro EP	Septiembre 2018
7º	Aprovechar los espacios de coordinación semanales ya establecidos para cada curso, en los que el coordinador del AC se encargará de orientar en la inclusión de nuevos métodos de evaluación así como	Claustro EP Coordinadores AC (curso)	Curso 18/19

	resolver las pequeñas dificultades que vayan surgiendo. Esta es una de las ventajas de establecer coordinadores de aprendizaje cooperativo en cada nivel por el potencial de éstos como asesores para la inclusión de nuevos métodos de evaluación.		
8º	Análisis de las dificultades experimentadas y valoración de los objetivos propuestos para la elaboración de una propuesta para el próximo curso.	Coordinadores AC (curso y etapa) Orientadores EP	Junio 2019

EVALUACIÓN	
<u>Formativa</u>	<u>Sumativa</u>
La evaluación formativa se enmarca dentro del programa de seguimiento descrito, que permite ajustarse a las dificultades o nuevas necesidades que vayan surgiendo en cada momento.	Reunión final para valorar la consecución de objetivos propuestos.

5.2.3 Estrategia 5: Evaluar el aprendizaje cooperativo como contenido curricular

El aprendizaje cooperativo no sólo es un recurso sino que también se considera como un contenido más del currículum. Es por ello que desde el aula deben llevarse a cabo actuaciones que enseñen a los alumnos a trabajar en equipo. De esta manera, si incluimos este contenido dentro del currículum, también deberemos hacerlo en los criterios y métodos de evaluación que llevemos a cabo.

En este punto es en el surgen las actuaciones que se describen a continuación.

NIVEL → AULA			
<u>Estrategia 5:</u> Evaluación y seguimiento de las habilidades de los alumnos relacionadas con el trabajo cooperativo.			
<u>Actividades y secuenciación:</u>		<u>Agentes implicados</u>	<u>Espacios y tiempos</u>
1º	Enmarcado en el sistema de seguimiento, se incluye un proceso de análisis y reflexión conjunta sobre las habilidades necesarias para el trabajo en equipo. Siguiendo un modelo de formación experiencial, en el que los propios docentes deben trabajar en equipos cooperativos, éstos tendrán que identificar las competencias necesarias para que los alumnos puedan trabajar cooperativamente dentro del aula.	Claustro EP Coordinación AC (etapa)	Octubre/16 – Enero/17
2º	Una vez identificadas las competencias necesarias para el trabajo en equipo, se llevará a cabo una reflexión acerca de los métodos de evaluación que mejor se ajusten en este sentido, incidiendo especialmente entre la diferencia entre evaluación y calificación. Para guiar dicha reflexión, se propone partir de un instrumentos de evaluación ya elaborado (Anexo 4, parte Alumnos), que permita analizar las diferentes dimensiones del aprendizaje cooperativo a partir de los indicadores establecidos.	Claustro EP Coordinación AC (ciclo)	Febrero/17 - Mayo/17
3º	Elaboración de una propuesta conjunta para la evaluación del aprendizaje cooperativo como contenido, que a su vez resulte flexible y adaptable a la realidad de cada grupo.	Claustro EP Coordinación AC (ciclo)	Mayo 2017
4º	Aplicación y seguimiento de la propuesta metodológica de evaluación del aprendizaje cooperativo como contenido. (Esta actividad se enmarca dentro del sistema de seguimiento)	Claustro EP Coordinación AC (ciclo)	Curso 17/18

5°	Evaluación de las dificultades experimentadas en la aplicación del sistema de evaluación propuesta. Re-elaboración del mismo teniendo en cuenta las nuevas necesidades así como las propuestas de claustro de profesores.	Orientación EP Coordinación AC (ciclo)	Junio 2018
6°	Elaboración de una propuesta para la inclusión dentro del sistema de calificaciones de un indicador relacionado con la adquisición de competencias y habilidades necesarias para el trabajo en equipo.	CPP	Junio 2018
Continuación de las medidas impulsadas en años anteriores.			Curso 18/19

EVALUACIÓN	
<u>Formativa</u>	<u>Sumativa</u>
Al igual que en las actuaciones anteriores, la evaluación formativa queda garantizada mediante el sistema de seguimiento y reuniones de coordinación entre los distintos agentes para re-ajustar las estrategias a las demandas y dificultades que vayan surgiendo.	La evaluación final, elaborada mediante un grupo focal (Krueger, 1998), permitirá conocer la consecución de los objetivos planteados en esta dimensión.

5.3. Alumnos

Estrategia 6: Desarrollo de habilidades previas para trabajar en equipo

Como ya se ha comentado a lo largo de las distintas estrategias propuestas en este proyecto, el objetivo último de todas ellas es influir de manera positiva en los procesos de enseñanza y aprendizajes de los alumnos.

A partir de la evaluación diagnóstica llevada a cabo, se detectó la necesidad mejorar las habilidades necesarias para trabajar en equipo. Para ello, esta estrategia se centra en la mejora del Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Plan de Convivencia (PC) en aspectos como la cohesión grupal, el trabajo en equipo y la elaboración de normas y resolución de conflictos.

a. Beneficiarios

Los alumnos son los beneficiarios directos de esta estrategia, si bien los docentes también ocupan un papel destacable dentro de la misma. Esto se debe a que, además de ser los encargados de llevar a cabo las distintas actuaciones que se propongan desde el PAT y el Plan de Convivencia, verán mejoradas las condiciones dentro del aula para aplicar el aprendizaje cooperativo.

b. Responsables

Los agentes responsables en esta estrategia son, por un parte, los miembros de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), por ser los encargados de elaborar el PAT. Además, también son responsables los orientadores de Primaria, por su labor de orientación y elaboración de propuestas para el PAT, así como los tutores, que serán los que finalmente lleven a la práctica las actividades que se planifiquen. Finalmente, el Consejo Escolar también se consideran responsables a la hora de desarrollar esta estrategia por su rol en la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia.

c. Recursos

En este caso, además de los espacios y tiempos para llevar a cabo una actuación coordinada, serán necesarios ejemplos de actividades para trabajar la cohesión grupal y/o la resolución de conflictos desde la acción tutorial.

d. Actividades y temporalización

NIVEL → ALUMNOS		
<u>Estrategia 6:</u> Desarrollar las habilidades previas necesarias para el trabajo en equipo mediante el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Convivencia.		
<u>Actividades y secuenciación:</u>	<u>Agentes implicados</u>	<u>Espacios y tiempos</u>

PAT			
1º	Análisis y valoración de las habilidades necesarias para el trabajo en equipo que pueden ser abordadas desde la acción tutorial.	Orientadores EP Coordinador AC	Mayo 2016
2º	Orientación a la CCP desde el DO para la inclusión de actividades y estrategias para mejorar las habilidades relacionadas con el trabajo en equipo desde el PAT.	CCP	Junio 2016
3º	Acuerdo de objetivos a alcanzar desde el PAT, vinculándolos a los propios del proyecto de innovación.	Claustro EP Coordinador AC (etapa)	Septiembre 2016
4º	Enmarcado en el sistema de seguimiento, al finalizar cada trimestre se valorará la consecución de objetivos propuestos así como su redefinición en el caso en que fuera necesario.	Juntas de evaluación	Curso 16/17
5º	Valoración general de los objetivos vinculados al PAT y reajuste para el próximo curso según necesidades detectadas.	Orientadores EP Coordinador AC (etapa)	Junio 17
6º	Enmarcado en la fase de seguimiento, es fundamental incluir una reflexión en la que los docentes sean progresivamente más conscientes de la manera en que pueden trabajarse las habilidades relacionadas con el trabajo en equipo dentro de la programación de aula.	Coordinadores AC (curso) Orientadores EP	Curso 17/18
Continuación de las estrategias ya iniciadas.		Todos los anteriores	Curso 18/19

PLAN DE CONVIVENCIA (PC)			
1º	Elaboración de propuestas para la mejora del Plan de Convivencia que recoja la metodología de aprendizaje cooperativo como estrategia de mejora de la convivencia en un centro debido a su potencial para prevención e intervención en casos de conflicto.	Orientadores EP Coordinadores AC	Curso 16/17

2º	Trasladar la propuesta vinculada al Plan de Convivencia al Consejo Escolar.	Orientadores EP Consejo Escolar	Junio 2017
----	---	------------------------------------	------------

EVALUACIÓN	
<u>Formativa</u>	<u>Sumativa</u>
La evaluación formativa es la referida al proceso de seguimiento descrito en apartados anteriores.	La evaluación final consistirá en analizar la vinculación del PAT y PC con el aprendizaje cooperativo mediante el cuestionario recogido en el Anexo 7. Para la evaluación de los cambio en los alumnos referidos a las habilidades para el trabajo en equipo, el instrumento recogido en el Anexo 4 también aportará la información necesaria para ello.

5.4. Familias

Estrategia 7: Incluir a las familias en el proyecto de innovación

La inclusión de las familias en el proyecto de innovación de aprendizaje cooperativo debe quedar igualmente recogida dentro de las estrategias de actuación. En este caso, las medidas propuestas están encaminadas a mejorar la coordinación y participación de las familias dentro del proyecto, de manera que éste quede vinculado a todos los agentes que conforman la comunidad educativa.

Para ello, las actuaciones que se proponen van en caminadas a lograr una participación progresiva, comenzando por el establecimiento de canales de comunicación que permitan mantener informadas a las familias sobre el proyecto de innovación y, posteriormente, facilitar espacios y tiempos que hagan efectiva la coordinación y participación de éstas.

a. Beneficiarios

Si bien los beneficiarios indirectos de esta estrategia son todos los agentes que conforman la comunidad educativa, cabe señalar que la repercusión directa de la misma recae sobre las familias del centro.

b. Responsables

Para poner en marcha esta propuesta, además del orientador como eje dinamizador de todo el proceso, resulta imprescindible la figura de los coordinadores de curso, ciclo y etapa. Ellos serán los principales expertos en el aprendizaje cooperativo que tiene lugar en las aulas y los encargados de potenciar la participación de las familias al proyecto de innovación.

c. Recursos

Para esta estrategia, los recursos fundamentales son los espacios y tiempos que se requieren para que la coordinación entre familia y escuela sea posible. Al ser conscientes de las dificultades que puedan existir para ello, se añaden los recursos virtuales como estrategia para facilitar dicha coordinación y participación

En cuanto a otros recursos materiales, será necesario contar con material formativo sobre aprendizaje cooperativo así como ejemplos de materiales didácticos que muestren cómo se aplica esta metodología dentro de las aulas.

NIVEL → FAMILIAS			
<u>Estrategia 7:</u> Incluir a las familias en el proyecto de innovación facilitando la participación y coordinación en este proceso de cambio.			
<u>Actividades y secuenciación:</u>		<u>Agentes implicados</u>	<u>Espacios y tiempos</u>
1º	Reunión inicio de curso con familias para exponer los objetivos anuales del proyecto de innovación.	AMPA Coordinador AC (general y etapa)	Octubre 2016

2º	Creación de un blog informativo sobre el proyecto de innovación. A lo largo del curso, el coordinador de etapa elaborará un espacio virtual que permita a las familias mantenerse informadas sobre el proyecto de innovación.	Coordinador AC (etapa)	Curso 16/17
3º	Reunión final de curso con el AMPA para reflexionar sobre la consecución de objetivos del curso relacionados con el aprendizaje cooperativo. Además, se recogerán propuestas sobre la implicación de las familias dentro del proyecto para el próximo curso.	AMPA Coordinador AC (general y etapa)	Mayo 2017
4º	Elaboración de programa de formación basado en el aprendizaje cooperativo que tenga en cuenta las sugerencias de las familias y trate de que éstas se involucren progresivamente dentro del proyecto.	Coordinador AC (general y etapa) Orientadores EP AMPA	Junio 2017
5º	Reunión para comunicar el proyecto de formación para familias. Presentación del programa de formación en aprendizaje cooperativo desde el que se potencia la relación familia-escuela a través de un modelo de trabajo colaborativo. Para ello, se aprovecha la participación y aportación de los recursos de las familias para el proyecto de innovación.	Familias Coordinadores AC (curso)	Septiembre 2017
6º	A lo largo del curso se llevará a cabo un programa de formación para mejorar la relación familia-escuela desde un modelo de trabajo cooperativo.	Familias Coordinador AC	Curso 17/18
7º	Elaboración de conclusiones del programa de formación para familias que recojan la opinión de las familias de cara a elaborar estrategias para la participación de las familias en el desarrollo y seguimiento del proyecto de innovación.	AMPA Coordinadores AC (ciclo)	Junio 2018
8º	Reunión con familias para transmitir los cambios referidos a la evaluación que van a incluirse a lo largo del curso con el objetivo de valorar el progreso de los alumnos en su capacidad de trabajo en equipo.	Coordinado AC (etapa) Familias	Octubre 2018

9º	Puesta en marcha de las estrategias para la participación de las familias en el proyecto de innovación	Familias	Curso 18/19
----	--	----------	-------------

EVALUACIÓN	
<u>Formativa</u>	<u>Sumativa</u>
En cuanto a la evaluación formativa, el programa de formación permite reajustar el papel de las familias de manera que pueda optimizarse su potencial para el proyecto de innovación. El espacio virtual también permite llevar a cabo un seguimiento continuo donde se recogen las preocupaciones y demandas de las familias de cara a reajustar el proyecto de innovación.	Cuestionario mediante plataforma virtual al finalizar cada curso que permita contrastar los cambios experimentados en este sentido.

5.5. Cronograma

Todas las estrategias que se describen en este proyecto reflejan un proceso de cambio y mejora escolar muy ambicioso y complejo que no sólo trata de involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa sino que se extiende a lo largo de varios cursos escolares. Es por ello que se considera necesario temporalizar las estrategias descritas para desarrollar así un proceso de cambio progresivo que se adapte a las necesidades del centro en cada momento.

A continuación se describe una propuesta de la distribución temporal de las estrategias de actuación diseñadas para este proyecto.

	Curso 15/16			Curso 16/17			Curso 17/18			Curso 18/19		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Fase de diagnóstico												
Estrategia 3: Asesoramiento en programaciones didácticas												
Estrategia 4: Nuevos métodos de evaluación							Formación			Desarrollo		
Estrategia 5: Evaluación de Aprendizaje Cooperativo												

Estrategia 6: Aprendizaje Cooperativo como contenido		PAT	PAT	PAT PC	PAT PC
Estrategia 7: Participación y coordinación con familias			Comunicación familia-escuela (blog)	Programa de formación	Participación en el proyecto de AC
Estrategia 1: Sistema de seguimiento		Temporalización descrita en los Anexos 5 y 6			
Estrategia 2: Institucionalización		PAT	PAT PC	PAD	PEC

6. Evaluación

Todo proyecto de innovación y cambio en los centros debe ir acompañado de un sistema de evaluación que recoja la complejidad que supone este tipo de procesos. Es por ello que la evaluación de este proyecto se diferencia según ésta sea inicial, formativa y/o sumativa.

6.1. Evaluación inicial

La evaluación inicial del proyecto descrito es la referida a la llevada a cabo mediante la evaluación diagnóstica, cuyo objetivo era describir el punto desde el que se partía a la hora de diseñar las estrategias de actuación. Es por ello que se remite al lector al apartado 2.2. de este documento para obtener una descripción detallada de la misma.

A continuación se expone de manera sintetizada la información referida a la evaluación inicial.

EVALUACIÓN INICIAL

Participantes	Instrumentos	Objetivo
Coordinador del proyecto de innovación	Guion de entrevista inicial (Anexo 1)	Conocer y valorar el origen y fase de iniciación del proyecto de innovación. Analizar el sistema de seguimiento y evaluación diseñados.

	Guion de entrevista final (Anexo 2)	Analizar los objetivos planteados para el proyecto así como las principales dificultades surgidas durante el primer año de implementación. Conocer los reajustes y objetivos para el próximo curso.
Tutores de 3º de E.P.	Guion de entrevista final (Anexo 3)	Conocer los objetivos y expectativas depositadas en el proyecto de innovación así como las principales dificultades encontradas. Contrastar los cambios observados en sus prácticas y en los alumnos
Alumnos de 3º de Educación Primaria	Sistema de observación (Anexo 4)	Analizar la repercusión del aprendizaje cooperativo en las prácticas de los docentes y en los alumnos.
Documentos institucionales		Valorar la inclusión del proyecto de innovación dentro de los planes del centro

6.2. Evaluación formativa

En cuanto a la evaluación formativa, el objetivo de la misma es el poder reorientar el proceso de implementación y consolidación del proyecto de aprendizaje cooperativo en el centro. De esta manera, dicha evaluación permitirá no sólo valorar la consecución de los objetivos sino reflexionar de manera progresiva así como reajustar los objetivos y sistemas de seguimiento diseñados en base a las dificultades o nuevas necesidades detectadas.

En el caso concreto del proyecto que se describe en este documento, la evaluación formativa es la referida al sistema de seguimiento ya descrito en las estrategias de actuación. Este modelo de seguimiento, basado en la reflexión sobre la propia práctica y experiencia de los docentes, nos permite detectar las necesidades de mejora y ajustar el proyecto y sus objetivos para cada caso. A pesar de ello, en este apartado aparecen de manera sintetizada algunas de las actuaciones

descritas en ese sentido, a las que se unen referidas al resto de agentes de la comunidad educativa.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Participantes	Instrumentos	Objetivo
Docentes	Sistema de seguimiento basado en la reflexión sobre la propia práctica.	Conocer las dificultades que vayan surgiendo de manera que puedan introducirse los cambios y ajustar el proyecto a las nuevas demandas y necesidades de los distintos agentes involucrados.
Familias	Sistema de seguimiento, incluyendo programa de formación.	
Alumnos	Observación del tutor y resto de profesores.	

6.3. Evaluación sumativa

La evaluación sumativa de este proyecto es aquella que nos va a permitir valorar la consecución de los objetivos planteados dentro del mismo. En este caso, para llevar a cabo dicha evaluación, se ha optado por aprovechar los espacios de coordinación formal ya establecidos por el propio centro para analizar la consecución de los objetivos propuestos.

Esta evaluación se centrará así en la valoración de los agentes sobre la mejora en la atención a la diversidad y la convivencia como consecuencia de la implementación del aprendizaje cooperativo en el centro.

EVALUACIÓN SUMATIVA

Participantes	Instrumentos	Objetivo
Coordinación del proyecto	Cuestionarios Reuniones	Analizar la consecución de los objetivos propuestos:

Claustro de EP	Cuestionarios Grupos focales	- Aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo dentro del aula. - Mejora en atención a la diversidad.
Familias	Cuestionario a través de plataforma virtual	- Disminución del número de conflictos y mejora en su gestión y convivencia dentro de los grupos. - Reducción de conflictos en espacios informales como comedor o recreos.

7. Conclusiones

Todas las estrategias descritas en este proyecto se enmarcan dentro de un proceso de cambio ya iniciado en el centro escolar. En este sentido, resulta importante reflexionar acerca de la complejidad que implica cualquier proceso de cambio dentro de una escuela. Es por ello que las estrategias elaboradas han tratado de planificarse teniendo en cuenta la complejidad en términos personales, materiales y temporales. Desarrollar una planificación que se prolongue durante varios cursos escolares y que involucre a toda la comunidad educativa son, sin duda alguna, dos de las piezas clave que contribuirán a que el proceso de cambio sea eficaz y se consolide con el paso del tiempo. Sin embargo, no debe considerarse que estas dos claves son suficientes por sí mismas. En este sentido, deberemos diseñar un proceso de cambio que se ajuste a la realidad de cada centro, para lo que será necesario partir de un análisis previo de las características del mismo. El proyecto también deberá ser flexible para poder así adaptarse a las dificultades o nuevas demandas que vayan surgiendo.

Por otra parte, el proceso de cambio debe seguir unos principios estratégicos que hagan progresivamente más autónomos a aquellos agentes con los que estemos trabajando. ¿Qué implicaciones tiene esto? Deberemos hacer conscientes a los docentes de los fundamentos que sustentan la innovación para que puedan comprenderla. Sólo de esta manera podrán ajustarse y responder de una manera autónoma y eficaz a las dificultades que vayan surgiendo. Nuestra figura en este caso debe tratar de garantizar la disminución progresiva de nuestro rol de asesores, para que sean el resto de agentes de la comunidad educativa los que se enfrenten a la realidad del centro de manera autónoma. Pero no es este el único rol que desempeñamos en los procesos de cambio.

Sin duda alguna, cabe destacar la importancia del papel del orientador como eje dinamizador en cualquier proyecto de innovación. Si entendemos la innovación educativa como un proceso de cambio y mejora que afecta a toda la comunidad educativa, la novedad no sólo deberá referirse a una metodología específica o contenido curricular. En este sentido, nuestra manera de trabajar y colaborar con los demás también debe ser objeto de un proceso de cambio y mejora. Es por ello que, si queremos asesorar para lograr una educación de calidad todas y tofos nuestro alumnos, que los prepare para la vida en democracia, deberemos trabajar desde la democracia. Esto implica un modelo de orientación requiere de una relación simétrica con aquellos agentes con los que trabajemos, de tal manera que se reconozca el potencial que todos ellos tienen en la vida de los centros.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco/Narcea.
- Arribas, J.M. y Torrego, J.C. (2006). El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. En J.C. Torrego (coord.), *El modelo integrado de mejora de la convivencia* (pp.27-68). Bacelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (coord.), *Innovación e cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Boza, A., Toscano M. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en la educación secundaria. *Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987).
- Colegio Lourdes (2010). *Proyecto Educativo de Centro*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- Coll, C. (2010). Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria. *Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria, 1* (vol. 1). Barcelona: Graó.
- Díaz Aguado, M. J. (2005). *Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Madrid: Santillana.
- Echeita, G. y Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (coords.), *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 11-27). Barcelona: Graó.

- Echeita, G., Monarca, H., Sandoval, M. y Simón, C. (2012). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva*. Sevilla: MAD.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. *Discapacidad e Inclusión* (pp. 329-357). Salamanca: Amarú.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fundación Hogar del Empleado (2015). *Proyecto Educativo de FUHEM*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- Hughet, T. (2011). El centro educativo como ámbito de intervención. En E. Martín e I. Solé (coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 53-72). Barcelona: Graó.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Krueger, R. A. (1998). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Martín, E. y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (coords.), *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 29-49). Barcelona: Graó.
- Monarca, H. (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. Ámbito de actuación desde la orientación educativa. *REOP*, 24(3), 114-123.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4).

- Murillo, F. J. (2012). Nuevas formas de innovar en educación. En M. Bartolomé, F.J. Murillo, M. Marín y M. Ruíz de Lobera (coords.), *Una apuesta por la innovación educativa*. Madrid: Narcea.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. En *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolàs, P. (2013). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C. y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vygotski, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

ANEXOS

<u>Anexo 1</u> - Guion de entrevista inicial con el coordinador del proyecto de aprendizaje cooperativo.	53
<u>Anexo 2</u> - Guion de entrevista final con el coordinador del proyecto de aprendizaje cooperativo.	54
<u>Anexo 3</u> - Guion de entrevista a los tutores de 3º de Educación Primaria.	55
<u>Anexo 4</u> - Sistema de indicadores de observación.	56
<u>Anexo 5</u> - Calendario fase de seguimiento curso 2016/2017.	58
<u>Anexo 6</u> - Calendario fase de seguimiento curso 2017/2018.	60
<u>Anexo 7</u> – Cuestionario para evaluar la institucionalización del proyecto.	62

ANEXO 1

Guion de entrevista inicial con el coordinador del proyecto de aprendizaje cooperativo

El guion de la entrevista sigue un modelo semi-estructurado de manera que pueda ajustarse a las respuestas del coordinador del proyecto. En este caso se incluyen las preguntas que sirvieron de guía y orientación para el desarrollo de la entrevista.

¿Cómo surge el proyecto de innovación del Aprendizaje Cooperativo?

¿Cómo se diseña el proyecto de implementación? ¿Quiénes participan en ese diseño?

La fase de iniciación comenzó el curso pasado con el proceso de formación. ¿En qué consistió la formación que se llevó a cabo (descripción)? ¿Qué agentes de la comunidad educativa participaron en el proceso de formación?

¿Qué objetivos se pretenden alcanzar con la implementación del aprendizaje cooperativo?

¿Existe un modelo de seguimiento y evaluación para dicho proceso? ¿En qué consiste?

ANEXO 2

Guion de entrevista final con el coordinador pedagógico del centro y coordinador del proyecto de aprendizaje cooperativo

A grandes rasgos, ¿cómo ha transcurrido el primer año de implementación del aprendizaje cooperativo dentro de las aulas?

¿En qué medida se han alcanzado los objetivos propuestos para este año?

¿Cuáles han sido las principales dificultades experimentadas? ¿Cómo se les ha dado respuesta?

¿Cuál ha sido la evaluación hecha por los docentes a lo largo del curso?

¿Ha existido diferencia de ritmo en la aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo entre los docentes?

¿Cómo se redefinen los objetivos teniendo en cuenta este primer año de aplicación del aprendizaje cooperativo dentro de las aulas? ¿Cuáles son los objetivos que se plantean para el próximo curso?

¿En qué medida se va a ajustar el sistema de seguimiento y/o evaluación a estos objetivos y a las evaluaciones de los docentes?

ANEXO 3

Guion de entrevista con los tutores de 3º de Educación Primaria

(La primera parte de la entrevista tiene como objetivo conocer la valoración de los docentes acerca del proyecto de innovación y del proceso llevado a cabo hasta el momento)

¿Qué expectativas tenías depositadas en este proyecto de innovación?

¿Qué objetivos pretendías alcanzar con la implementación del aprendizaje cooperativo dentro del aula?

Tus expectativas y objetivos, ¿se han cumplido? En caso de responder negativamente, ¿a qué crees que se ha debido?

¿Cuáles son las principales dificultades que has experimentado? ¿Cómo has tratado de solventarlas?

¿Qué valoración haces del proceso de seguimiento y evaluación llevado a cabo a lo largo de este curso? ¿Qué mejoras o cambios introducirías al respecto para los próximos cursos?

(La segunda parte de la entrevista tiene como finalidad contrastar los cambios observados a lo largo del curso tanto en las prácticas de los propios docentes como en los alumnos)

¿Qué cambios ha observado en los alumnos a lo largo del curso tras la implementación del aprendizaje cooperativo? ¿En qué indicadores se ha fijado para ello?

¿Cómo ha afectado el aprendizaje cooperativo a su manera de organizar y dar clase?

(La última parte de la entrevista es semi-estructurada ya que trata de contrastar los cambios observados en los alumnos que no hayan sido mencionados de manera espontánea por los docentes)

¿Consideras que los alumnos han progresado en relación con.....? ¿Qué indicadores ha observado en este sentido?

* Guion de elaboración propia

ANEXO 4

Sistema de indicadores

	Dimensión	Indicadores	Observación
Docentes/Aula	<u>Organización del aula</u>	Distribución de los alumnos dentro del aula: Individual, parejas, equipos. Distribución de los alumnos que presentan más dificultades (A.C.N.E.A.E., compensación educativa o refuerzo educativo).	
	<u>Composición de los equipos</u>	Criterios de composición de los equipos cooperativos siguiendo lógica de heterogeneidad/homogeneidad. Tipos de diversidad tenidos en cuenta para la composición heterogénea de los grupos: capacidad, intereses, género, motivación, relaciones interpersonales, etc.	
	<u>Dinámicas de Aprendizaje Cooperativo</u>	(Subdimensión: <u>Tipos</u>) Nombre de Técnicas de Aprendizaje Cooperativo empleadas por sesión Nº de técnicas de AC empleadas por sesión (Subdimensión: <u>Uso</u>) Asignatura Tipo de actividad en las que se emplea la técnica de Aprendizaje Cooperativo: Resultado (obtención de un resultado cerrado, solución única) Vs. Proceso (Composición de textos escritos, dilemas, soluciones múltiples y abiertas, etc.)	
	<u>Apoyo a los alumnos</u>	Número de alumnos a los que atiende el docente Nombre (para valorar si siempre atiende a los mismo) Tiempo que destina a la atención y apoyo de los alumnos	
	<u>Igualdad de oportunidad de respuesta</u>	Nombre de los alumnos a los que da el turno de palabra. Oportunidad de respuesta a alumnos que no participan.	
	<u>Evaluación de habilidades relacionadas con AC</u>	Seguimiento del trabajo de los equipos. Valoración de habilidades necesarias para el trabajo en equipo. Feedback individual y/o grupal de habilidades relacionadas con el trabajo en equipo.	

Alumnos	<u>Organización del trabajo en equipo</u>	Tiempo de organización que emplean los alumnos desde que la profesora manda una tarea hasta cuando comienzan a realizarla. Distribución rotativa de roles (valorar a lo largo de las sesiones). Respeto a los roles asignados.
	<u>Respeto turnos de palabra</u>	Actitud de escucha ante intervenciones en equipo o gran grupo. Número de interrupciones cuando otro compañero está participando en equipo o gran grupo.
	<u>Argumentación</u>	Elaboración de las explicaciones de los alumnos en los equipos y/o gran grupo.
	<u>Petición de ayuda y apoyo entre iguales</u>	Referente para la petición de ayuda: Docente/Compañeros de equipos Número de veces que los alumnos piden ayuda a los compañeros de equipo. Elaboración y complejidad de las ayudas dadas por los compañeros (solución vs. proceso) Actitud positiva ante la petición de ayuda de los compañeros de equipo. Ayuda espontánea a los compañeros de equipo (sin petición explícita).
	<u>Valoración de los iguales</u>	Mensajes de apoyo y refuerzo positivo a los compañeros de equipo (ante participación, petición de ayuda, desacuerdo de opiniones, etc.). Número de conflictos surgidos en los equipos. Resolución de conflictos de manera autónoma vs. con ayuda del profesor
	<u>Valoración de alumnado</u> <u>ACNEAE</u>	Mensajes de valoración positivos hacia estos alumnos. Actitud positiva de escucha ante petición de ayuda de estos alumnos. Mensajes espontáneos para la participación en los equipos de trabajo.

* Instrumento de elaboración propia

Calendario de la fase de seguimiento para el curso 2016/2017

APRENDIZAJE COOPERATIVO SEGUIMIENTO 2016/2017		
<u>Sesiones y objetivos</u>	<u>Participantes</u>	<u>Calendario</u>
Reunión inicial para la puesta en común de la propuesta de seguimiento. Elección de coordinadores a nivel de etapa, ciclo y curso. Acuerdo de objetivos a alcanzar desde el PAT, vinculándolos a los del proyecto de aprendizaje cooperativo.	Coordinador de A. C. Claustro de E.P.	Septiembre 2016
Reuniones por ciclo para formación y reflexión a partir de materiales didácticos que sirvan como ejemplo de buenas prácticas de inclusión del aprendizaje cooperativo en las programaciones de aula.	Coordinador AC (ciclo) Claustro EP	Octubre 2016
Reuniones por curso para formación y reflexión a partir de materiales didácticos que sirvan como ejemplo de buenas prácticas de inclusión del aprendizaje cooperativo en las programaciones de aula.	Coordinador AC (curso) Claustro EP	Noviembre 2016
Reuniones por ciclo para formación y reflexión a partir de materiales didácticos que sirvan como ejemplo de buenas prácticas de inclusión del aprendizaje cooperativo en las programaciones de aula.	Coordinador AC (ciclo) Claustro EP	Diciembre 2016
Reuniones por curso para formación y reflexión a partir de materiales didácticos que sirvan como ejemplo de buenas prácticas de inclusión del aprendizaje cooperativo en las programaciones de aula.	Coordinador AC (curso) Claustro EP	Enero 2017
Reuniones a nivel de ciclo para formación y reflexión de evaluación de habilidades relacionadas con el trabajo en equipo a partir de instrumentos ya elaborados (ver Anexo 4)	Coordinadores AC (ciclo) Claustro EP	Febrero 2017

Reuniones por curso para formación y reflexión a partir de materiales didácticos que sirvan como ejemplo de buenas prácticas de inclusión del aprendizaje cooperativo en las programaciones de aula.	Coordinador AC (curso) Claustro EP	Marzo 2017
Reuniones a nivel de ciclo para formación y reflexión de evaluación de habilidades relacionadas con el trabajo en equipo a partir de instrumentos ya elaborados (ver Anexo 4)	Coordinadores AC (ciclo) Claustro EP	Abril 2017
Reuniones a nivel de ciclo para formación y reflexión de evaluación de habilidades relacionadas con el trabajo en equipo a partir de instrumentos ya elaborados (ver Anexo 4)	Coordinadores AC (ciclo) Claustro EP	Mayo 2017
Reunión para la elaboración de una propuesta conjunta de instrumento para la evaluación de las habilidades relacionadas con el trabajo en equipo.		
Reuniones por curso para formación y reflexión a partir de materiales didácticos que sirvan como ejemplo de buenas prácticas de inclusión del aprendizaje cooperativo en las programaciones de aula.	Coordinador AC (curso) Claustro EP	Junio 2017

Calendario de la fase de seguimiento para el curso 2017/2018

APRENDIZAJE COOPERATIVO SEGUIMIENTO 2016/2017		
<u>Sesiones y objetivos</u>	<u>Participantes</u>	<u>Calendario</u>
Reuniones por curso para formación y reflexión a partir de instrumentos que sirvan como buen ejemplo de inclusión del aprendizaje cooperativo en los métodos de evaluación.	Coordinador AC (curso) Claustro EP	Octubre 2017
Reuniones a nivel de ciclo para llevar a cabo un seguimiento de la aplicación de los métodos de evaluación del aprendizaje cooperativo como contenido. Puesta en común de dificultades y elaboración de estrategias para su mejora	Coordinador AC (ciclo) Claustro EP	Noviembre 2017
Reuniones a nivel de ciclo para la valoración de la inclusión del aprendizaje cooperativo en la programación y estructura de aula	Coordinadores AC (ciclo) Claustro EP	Diciembre 2017
Reuniones a nivel de ciclo para llevar a cabo un seguimiento de la aplicación de los métodos de evaluación del aprendizaje cooperativo como contenido. Puesta en común de dificultades y elaboración de estrategias para su mejora	Coordinador AC (ciclo) Claustro EP	Enero 2018
Reuniones por curso para formación y reflexión a partir de instrumentos que sirvan como buen ejemplo de inclusión del aprendizaje cooperativo en los métodos de evaluación.	Coordinador AC (curso) Claustro EP	Febrero 2018
Reuniones a nivel de ciclo para la valoración de la inclusión del aprendizaje cooperativo en la programación y estructura de aula	Coordinadores AC (ciclo) Claustro EP	Marzo 2018
Reuniones a nivel de ciclo para llevar a cabo un seguimiento de la aplicación de los métodos de evaluación del aprendizaje cooperativo como contenido.	Coordinador AC (ciclo) Claustro EP	Abril 2018

Puesta en común de dificultades y elaboración de estrategias para su mejora		
Reuniones por curso para formación y reflexión a partir de instrumentos que sirvan como buen ejemplo de inclusión del aprendizaje cooperativo en los métodos de evaluación.	Coordinador AC (curso) Claustro EP	Mayo 2018
Reuniones a nivel de ciclo para la valoración de la inclusión del aprendizaje cooperativo en la programación y estructura de aula	Coordinadores AC (ciclo) Claustro EP	Junio 2018

ANEXO 7

Cuestionario para la evaluación de la institucionalización del aprendizaje cooperativo

	PAT	PAD	PC	PEC
1. El aprendizaje cooperativo aparece en el documento en cualquiera de sus apartados.				
2. Se incluye el aprendizaje cooperativo como una estrategia para alcanzar los objetivos recogidos en ese documento.				
3. Se relaciona el aprendizaje cooperativo con otros documentos además del analizado.				
4. Se describen estrategias relacionadas con el aprendizaje cooperativo que se prolongan a lo largo de varios cursos.				
5. El aprendizaje cooperativo aparece directamente relacionado con los objetivos generales del documento.				
6. El aprendizaje cooperativo aparece vinculado a los objetivos generales del centro.				

* Cuestionario de elaboración propia

ANEXO 8

Cuestionario para la evaluación de la inclusión del aprendizaje cooperativo en el aula

A continuación aparecen algunas afirmaciones en relación con la aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula. Para responder, deberás escoger el grado de acuerdo que tienes para cada una de ellas. Para ello, es importante que tengas en cuenta lo siguiente:

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1- Nada de acuerdo | 4- Algo de acuerdo |
| 2- Algo en desacuerdo | 5- Muy de acuerdo |
| 3- Ni acuerdo ni desacuerdo | |

Indicadores	Grado de acuerdo				
	1	2	3	4	5
He cumplido el objetivo de aplicar 5 técnicas cooperativas a la semana.					
Modifico la estructura de aula (individual, parejas o equipos) para cada actividad.					
Aplico técnicas de aprendizaje cooperativo adicionales a las recogidas en los objetivos.					
He modificado mi forma de enseñar desde la implementación del aprendizaje cooperativo					
Todos los equipos de trabajo siguen una lógica de heterogeneidad en sus criterios de composición					
Los alumnos con dictamen del aula participan en las actividades que incluyen técnicas de aprendizaje cooperativo.					
Los alumnos permanecen agrupados de la misma manera a lo largo de toda la semana a pesar de que las actividades requieran trabajo individual, en parejas o por equipos.					
He incluido técnicas de aprendizaje cooperativo como estrategia para la elaboración de adaptaciones curriculares no significativas.					

* Cuestionario de elaboración propia