

COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA EDUCACIÓN COOPERATIVA

*AUTORES: Agurtzane Martínez, Xabier Arregi, Ainara
Artetxe, Ahots Lejardi, Mariam Bilbatua y Ana Usabiaga*

Índice

0. Origen del proyecto

SECCIÓN I. VISIÓN

1. Contexto del aprendizaje cooperativo.

1.1. Incidencia de la evolución de la sociedad en la educación

1.2. Orientación para hacer frente a los desafíos

1.3. Valor del aprendizaje cooperativo en el sistema educativo del País Vasco

1.4. Ejes y áreas de influencia principales del proyecto Ikaskide

1.5. El aprendizaje cooperativo como herramienta para el desarrollo de competencias

1.5.1. Marco de definición de competencias

1.5.2. El aprendizaje cooperativo como herramienta para el desarrollo de competencias básicas

2. IKASKIDE: Proyecto Educativo Cooperativo.

2.1. Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje cooperativo

2.1.1. ¿Qué es aprender?

2.1.2. Procesos de aprendizaje como desarrollo

2.1.3. El aula, espacio para la convivencia

2.1.4. Proceso que se construye más allá del aula

2.2. El Rol del docente

2.2.1. Desarrollar el bienestar personal y colectivo en el aula

2.2.2. Desarrollar una actitud inquisitiva en torno a los procesos de aprendizaje del aula.

2.2.3. El docente, mediador del proceso de aprendizaje

3. Vías y estrategias para poner en práctica los principios básicos

3.1. Concreción de los principios del aprendizaje cooperativo en el aula

3.1.1. Diseño del proceso de aprendizaje en contextos de aprendizaje cooperativo

3.1.2. Secuencia para organizar el proceso de aprendizaje

3.1.3. Evaluación

4. Marco de formación y transformación: Ikasare

4.1. Rasgos distintivos del modelo de asesoramiento.

- 4.1.1. Conceptos principales del modelo
- 4.1.2. Claves principales del asesoramiento
- 4.1.3. Organización del modelo de asesoramiento

4.2. Organización de la formación

SECCIÓN II. EXPERIENCIAS

- 5. Introducción
- 6. La alimentación, ¡fuente de salud y placer! Ikastola de Azpeitia
- 7. Recorrido histórico en Orio. Experiencia de Herri Ikastola de Orio
- 8. Industrialización. Itxaropena Ikastola
- 9. Puertas abiertas. El alumno, protagonista en primera persona. Ibaizabal Ikastola
- 10. Campaña publicitaria. Eleizalde Ikastola

SECCIÓN III. ASESORAMIENTO Y FORMACIÓN

- 11. Asesoramiento y formación
 - 11.1. Estrategias de asesoramiento y formación
 - 11.2. Características y principios del asesoramiento
 - 11.3. Organización del asesoramiento y estrategias generales aplicadas
 - 11.4. Fases del asesoramiento y objetivos de cada fase
 - 11.5. Asesoramiento de la fase inicial. Ejemplo del proceso de asesoramiento.

SECCIÓN IV. APORTACIONES

- 12. Aportaciones

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

0. Origen del proyecto

El proyecto desarrollado en este libro que tienes entre tus manos tiene su origen en el interés de dos entidades por identificar objetivos comunes y por desarrollar un desafío estratégico común. Por una parte, en la reflexión estratégica realizada por el Consejo Superior de Cooperativas de Euskadi, se identifica la necesidad de promover la formación cooperativa y, al hilo de dicha reflexión, la Federación de Cooperativas de Enseñanza ERKIDE, en su aportación al Decreto de 2007, subraya la importancia de promover el APRENDIZAJE COOPERATIVO (aprendizaje que se desarrolla en "grupos de compañeros" y en cooperación).

Por otro lado, en el curso 2009-2010 se puso en marcha el proyecto IKASKIDE TALDEAK, con el fin de promover los principios y líneas de trabajo identificados en las reflexiones en centros escolares de carácter cooperativo. Ese mismo año, la Federación de Cooperativas de Enseñanza ERKIDE y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea (HUHEZI) firmaron un convenio con el fin de desarrollar el proyecto.

Con el propósito de profundizar en las experiencias vividas en los centros escolares, la Facultad HUHEZI ha realizado numerosos proyectos de investigación: "Modelo de formación metodológico integrador basado en el aprendizaje cooperativo y en red, para toda la vida y universal. (IKASARE)" (2012); "Creación, implementación y evaluación de procesos basados en un modelo de formación cooperativo y en red (Ikasare) y orientados a la creación de comunidades de práctica profesionales. (SAREKIN)" (2013); y "Creación, implementación y evaluación de un proceso dirigido al desarrollo de competencias para profesionales que promuevan una cultura de aprendizaje e innovación en la escuela. (KULTUR-SARE)" (2014). Todos los proyectos recibieron financiación de la Diputación Foral de Gipuzkoa.

Desde que se pusiera en marcha el proyecto Ikaskide, se han implantado grupos Ikaskide en 19 centros escolares. El material recogido en este libro se basa en los trabajos realizados y las experiencias desarrolladas con los centros escolares.

1. Assa Ikastola (La Puebla de Labarca)
2. Orereta Ikastola (Errenteria)
3. Inmakulada Ikastetxea (Tolosa)
4. Salbatore Mitxelena Ikastola (Zarautz)
5. Bihotz Gaztea (Santurtzi)
6. Ikastola de Elgoibar (Elgoibar)

7. Ibaizabal Ikastola (Durango)
8. Lea Artibai Ikastetxea (Markina)
9. Ikastola de Azpeitia (Azpeitia)
10. Laudio Ikastola (Llodio)
11. Itxaropena Ikastola (Valle de Trápaga)
12. Asti Leku Ikastola (Portugalete)
13. Eleizalde ikastola (Bermeo)
14. Txantxiku ikastola (Oñati)
15. Lautada ikastola (Salvatierra)
16. Herri ikastola de Orio
17. Seber Altube ikastola (Gernika- Lumo)
18. Pasaia-Lezo Lizeoa
19. El Regato ikastetxea (Barakaldo)

Significado de diversos conceptos desarrollados conforme evolucionaba el proyecto

Hemos desarrollado los conceptos explicados a continuación para poder explicar mejor los aspectos y áreas de influencia del proyecto. Aunque tienen elementos comunes entre ellos, a lo largo de los años se han convertido en elementos útiles para explicar aspectos concretos del proyecto.

Proyecto Ikaskide. Fue el término elegido para denominar el proyecto. Con este nombre se pretendía subrayar que en el proceso de aprendizaje no estamos solos, estamos rodeados de compañeros (iguales, docentes...) y aprendemos con ellos y gracias a ellos.

Grupos Ikaskide o grupos cooperativos. El término grupos Ikaskide abarca las estrategias para aprender en cooperación: formas de organizar las aulas, estrategias para encauzar el trabajo en equipo...

Aprendizaje cooperativo. Aprendizaje que se da en "grupos Ikaskide" y en cooperación. El aprendizaje cooperativo es el eje central del proyecto Ikaskide. Es decir, colaboración entre todos los participantes en los procesos educativos, procesos de aprendizaje que tienen definido un objetivo compartido y tienen en consideración a todos los participantes.

Ikasare. Hace referencia al modelo de asesoramiento, es decir, al modelo que promueve el proyecto formativo cooperativo y en red y el desarrollo personal y profesional del docente.

SECCIÓN I. VISIÓN

1. CONTEXTO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

La evolución de la sociedad actual ha acarreado muchos cambios en la organización de la sociedad y en el modo de vida de la ciudadanía. Las relaciones interpersonales, las herramientas para construir relaciones con el mundo, las relaciones laborales, etc., cambian constantemente, y ese hecho exige que también se hagan cambios en la educación, ineludiblemente.

Para iniciar este apartado, mostraremos distintos datos para reflejar qué dirección han tomado los cambios en la sociedad; posteriormente, identificaremos los desafíos derivados de dichos cambios y, por último, explicaremos las claves principales que la cooperación ofrece para afrontar dichos desafíos.

1.1. Incidencia de la evolución de la sociedad en la educación

Las características fundamentales de la sociedad actual son el cambio constante y la complejidad; y testimonio de ello son los cambios significativos y rápidos que hemos vivido en los últimos años en casi todos los ámbitos (cambios sociales, económicos, demográficos, etc.). Por mencionar algunos ejemplos de todo ello, podríamos citar la crisis del Estado de Bienestar, la precarización del mercado laboral, la inserción de la mujer en el mercado laboral y los cambios sociales derivados (organización de la familia, atención de menores y personas mayores, etc.), la aparición de ámbitos jurídicos nuevos y la aparición de nuevas formas de exclusión y marginación social.

Las narrativas y lecturas en torno a la globalización son muy diversas, pero es innegable el contexto global actual y, en consecuencia, que la globalización es la característica principal de la estructuración de la sociedad:

- La economía se muestra como el centro neurálgico del sistema: el modelo económico actual es el que impone las normas en el mercado laboral.
- En política, se está dando una descentralización del poder de los estados-nación y, en consecuencia, se está debilitando el papel jugado por los estados hasta ahora.
- Están surgiendo numerosos procesos excluyentes y ese hecho incide en las relaciones y la dinámica social; y es que muchas personas y colectivos de características diferentes están quedando fuera de la sociedad. Dichos procesos constituyen obstáculos para garantizar derechos y obligaciones ligados a ser y sentirse parte de la comunidad, y a la ciudadanía.

- La desarticulación de la sociedad y la ruptura social están aumentando; y prevalece el individualismo.

A continuación, mencionamos brevemente las áreas de influencia principales, con el fin de ubicarlas en el contexto global y en el escenario global de sus incidencias en la educación:

- Crisis en el liderazgo de la educación: la sociedad del riesgo ha provocado la crisis de quienes fueran referentes en la transición a la edad adulta y la vida activa (familia, escuela, trabajo).
- Falta de identidad y de seguridad: la ciudadanía queda en el aire, debido a las dificultades e incertidumbres existentes para arraigarse en el propio contexto.
- Choque de civilizaciones: el mercado único acarrea implícitamente la unificación tecnológica, comercial, etc. Como consecuencia de ello, están desapareciendo las redes y estructuras productivas, comerciales y culturales situadas en la base de la construcción comunitaria y de la convivencia.
- Deslocalización cultural: ha desaparecido la relación intergeneracional. Ese hecho ha acarreado la interrupción de los agentes socializadores (familia, escuela, empresa, comunidad, política, etc.) y de todo vínculo afectivo, social y cognitivo. Y ante ello, dinero y mercado han ocupado el lugar de ideologías y valores en las últimas generaciones.
- Capital social: como consecuencia de la deslocalización y del uso de las TIC, el mercado laboral está desestabilizado, se ha destruido empleo estable y ha aumentado la competitividad. Como consecuencia, la función cualificadora que se asigna normalmente al sistema educativo está en entredicho. Ahora, con la deslocalización económica, le corresponde gestionar las consecuencias de la globalización a través de la cohesión social, la inclusión social y de políticas más inclusivas, entre otras, y generar capital social, para hacer resistencia local y coordinar esfuerzos.
- Se da prioridad a responder a las necesidades del mercado, en lugar de basar la educación en los derechos y de promover y reforzar políticas educativas destinadas al bienestar.

1.2. Orientación para hacer frente a los desafíos

Es necesario dar una respuesta integral a las situaciones de desventaja provocadas por la globalización, a las dificultades que las últimas generaciones tienen para arraigarse en su contexto y llegar a la edad adulta; y ello nos sitúa ante la necesidad de construir un nuevo modelo de desarrollo.

Arizmendiarieta vio con claridad meridiana lo que las nuevas teorías de sistemas y teorías de la complejidad han corroborado posteriormente: que el desarrollo social es un fenómeno colectivo, y no un fenómeno individual. Que es un proceso arraigado y que está ligado a sociedades y territorios con mucha sinergia, capital social, gobernabilidad y organización en red. Haciendo nuestras dichas afirmaciones es necesario convenir que, en pro del desarrollo, ante el crecimiento económico, la prioridad debería ser centrarse en las personas y sus necesidades, así como en las necesidades de la comunidad.

Consideramos sujeto educador al municipio y ahí radican los principios de corresponsabilidad y participación de los agentes comunitarios en lo concerniente a la garantía de los derechos del menor.

Considerar el desarrollo de las personas y de la sociedad como un proceso colectivo, en lugar de un proceso individual, implica que, además de garantizar los derechos de las personas, responder a sus necesidades y considerarlas parte de la comunidad, también habría que tomar en consideración las necesidades de la comunidad. Todo ello nos lleva a materializar los derechos educativos y a ubicar el desarrollo de las personas y de la sociedad en el territorio y en el marco ligados a nuestros símbolos identitarios.

En consecuencia, partiendo de los principios de corresponsabilidad y participación, dicho contexto nos sitúa ante nuevos desafíos que exigen respuestas basadas en la cohesión social, el compromiso, la cooperación, la igualdad de oportunidades y la equidad:

- **Concebir la ciudadanía y el municipio como protagonistas y sujetos:** reconociendo la capacidad de la comunidad para construirse a sí misma y construyendo estructuras comunitarias basadas en significados compartidos.
- **Posibilitar la participación:** crear las condiciones para que individuos y colectivos tengan voz y voto en procesos decisorios.
- **Necesidad de modalidades de trabajo basadas en la colaboración y la cooperación:** tanto implicación como participación exigen, previamente, la

conexión entre personas y colectivos. Al efecto, es fundamental reconocer intereses o necesidades comunes y complementarias, con los mismos valores de responsabilidad social.

- **Apostar por la cultura y lengua propias:** conservar los fundamentos culturales —tradición mitológica y cultural, cultura rural, lengua, concepción del mundo e ideología—, gestionarlos debidamente, transformar las estructuras actuales en función de los mismos y utilizarlos para proyectar el futuro.

El sistema educativo debería hacer suyos dichos desafíos. Es decir, debería estar constituido desde nuestra localidad, abierto a las diversas realidades sociales y educativas de nuestro entorno, basado en la garantía de los derechos, debería posibilitar el desarrollo de criterios inclusivos e innovadores y debería estar construido sobre un modelo curricular comprometido con el entorno y con el desarrollo de la identidad vasca consensuado colectivamente.

1.3. Valor del aprendizaje cooperativo en el sistema educativo del País Vasco

Sobre la base de dichos desafíos, se subraya la necesidad de una educación de calidad, entendiendo la calidad como elemento para asegurar la ausencia de discriminación. Es decir, la educación será de calidad si se garantizan a todas las personas competencias prácticas y capacidades que les permitan participar en todos los ámbitos de la vida social y, así, se asegura que tengan las mismas oportunidades para acceder al conocimiento y a los programas para incorporarse a la vida activa. Cada alumno debe desarrollar en la mayor medida de lo posible sus capacidades, potencialidades y posibilidades y, al efecto, hay que ofrecerle los servicios, medios y recursos que sean necesarios: ello está ligado estrechamente a la creación de contextos que lo permitan en los centros escolares. El desarrollo de todos los alumnos exige que se creen espacios sociales que faciliten y posibiliten respuestas educativas de aprendizaje y participación.

Tal y como subrayan Hargreaves y Shirley (2012), los sistemas educativos de calidad han desarrollado un enfoque inclusivo en la reflexión realizada en torno a la tarea de la educación y a las funciones que debe ejercer en la sociedad. Dicho enfoque, por un lado, da cohesión al sistema y, por otro, es capaz de lograr la implicación de todos los participantes.

En ese contexto, todos deberíamos desarrollar la capacidad de crear y utilizar conocimiento de forma eficaz, por encima de los fundamentos de transformación constante; al efecto, será necesario querer y poder desarrollar la autonomía

necesaria para ser ciudadanos activos (EUR-OP, 1999 In Domingo, J., 2003). En dicho modelo, anticipar y participar se convierten en claves para el aprendizaje.

Anticipar significa prever escenarios múltiples y aprender a afrontar situaciones nuevas; y, a tal efecto, ser capaz de valorar numerosas alternativas y consecuencias antes de actuar y de activar numerosas respuestas. **Participar**, por su parte, quiere decir actuar conjuntamente, en colaboración, basándose en el diálogo y el debate.

Dichas características, por lo tanto, se alejan bastante de los procesos de aprendizaje basados en la enseñanza, en los que la previsión va ligada a la adaptación y la participación a la aceptación. Esa brecha entre un modelo y otro debería orientar toda innovación educativa (Martínez, 2011).

Para poder responder a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos, consideramos necesario aplicar métodos didácticos-pedagógicos adecuados y responder a la diversidad del grupo de alumnos, con la figura del docente responsable del diseño y la elaboración de contextos educativos adecuados, es decir, situaciones-problemas destinados a promover el desarrollo de conocimiento en todos los alumnos. En definitiva, aprendizaje individual y colectivo, que estaría ligado a la construcción de contextos/situaciones/escenarios que facilitarán su uso productivo (Hopkins, 2000).

Como entidad o cooperativa educativa de iniciativa social y comunitaria, la educación debería promover los valores y principios que consideramos transformación cooperativa de la sociedad (o transformación comunitaria): por ejemplo, cohesión social, compromiso y participación, cooperación, igualdad de oportunidades y equidad y apostar por la cultura e identidad propias.

En consecuencia, proponemos un proyecto educativo basado en el *aprendizaje cooperativo*, con el fin de construir el desarrollo de la persona (conocimiento, actitudes, relaciones, cooperación, etc.) a través de la interacción. Tanto en el centro como en el aula, nos organizamos en comunidades para crecer y aprender. De conformidad con el pensamiento de Vygotsky, necesitamos a los demás; crecemos, aprendemos y construimos nuestro proceso de aprendizaje interactuando con los demás.

1.4. Ejes y áreas de influencia principales del proyecto Ikaskide

El *aprendizaje cooperativo* es una propuesta para un enfoque innovador de la educación, un nuevo contexto para entender y materializar la educación por la

vía construida a partir de la educación cooperativa. Dicho de otro modo, *Ikaskide* es un proyecto innovador cuyo objetivo es mejorar el proceso de aprendizaje de todos los alumnos y basado en el aprendizaje colectivo y cooperativo; su área de influencia, además, no se circunscribe al aula. Para que se dé dicha innovación, es crucial trabajar con los docentes; así, desde *Ikaskide* se quiere incidir en la concepción del docente, ya que trabajar esa concepción nos permitirá abordar desde otra perspectiva el trabajo con el menor y los procesos de aprendizaje-enseñanza.

El *aprendizaje cooperativo* promueve una actitud creativa en torno al proceso de aprendizaje, y se convierte en escenario fundamental para el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. La estructura relacional definida por el aprendizaje cooperativo nos lleva a convivir y, asimismo, a vivir la experiencia de aprendizaje conjuntamente; es decir, a actividades y contextos sociales para generar conocimiento. El aprendizaje cooperativo constituye una opción contextual para desarrollar competencias básicas, y tendremos la oportunidad de profundizar en ello en apartados posteriores.

Es un proceso que se diseña partiendo de la realidad escolar y de los docentes, cuyo objetivo es lograr un centro escolar que educa en competencias y mejora el aprendizaje de todos los alumnos. Es decir, escuelas autónomas que, con la intención de responder a la realidad más próxima, mejoran, se transforman y renuevan constantemente.

Asimismo, fuera del aula también hay otros ámbitos educativos, en los que surgen experiencias de aprendizaje significativas desde que nacemos hasta la muerte: por ejemplo, en la calle, en el pueblo, en espacios de ocio, etc. En consecuencia, también habría que tener en cuenta todos esos ámbitos. Ello, por lo tanto, nos lleva a pensar en el territorio, en la comunidad. Representamos una comunidad comprometida, participativa y que asume sus responsabilidades, desarrollando relaciones con el centro escolar. Que capacita y forma a los miembros de la comunidad, que acarrea innovaciones para la sociedad, junto con instituciones y agentes. Es decir, que tiene en consideración numerosos elementos del territorio: capital humano (conocimientos, habilidades, capacidades); un capital humano que comparte valores y que está basado en la cooperación, el intercambio y la confianza; y una innovación social dirigida a cambiar y mejorar situaciones sociales. Siempre, con el desarrollo y bienestar de las personas, de la sociedad y del pueblo como objetivo.

En consecuencia, podemos decir que la relación entre el centro escolar y los demás ámbitos educativos debe ser estrecha, dinámica (o viva) y también

estratégica. Pero la única manera de ejecutar dicha relación o cooperación entre ámbitos o vértices es a través de modelos de trabajo basados en la cooperación, para garantizar que todos los integrantes de la comunidad tengan una educación de calidad en todas las épocas de su vida y que se mejore su calidad de vida y su bienestar, que se fomente su desarrollo personal, social y comunitario, que desaparezcan las diferencias sociales y que prevalezca la justicia social.

1.5. El aprendizaje cooperativo como herramienta para el desarrollo de competencias

Tal y como mencionábamos en apartados anteriores, el cambio en la sociedad actual exige que el Sistema Educativo se centre en la persona, en su conjunto; es decir, que más allá de su educación, desarrolle capacidades personales, sociales y profesionales. En consecuencia, las especificaciones de los sistemas educativos actuales suelen contar con un apartado fundamental que abarca las siguientes cuestiones: definir qué capacidades debería desarrollar el alumno al final de la educación obligatoria, promover marcos metodológicos adecuados para trabajar competencias y adaptar los sistemas de evaluación al aprendizaje de contenidos nuevos. En este apartado deseamos explicar las posibilidades que el aprendizaje cooperativo ofrece para el desarrollo de competencias. Para comenzar, explicaremos brevemente el término competencia; posteriormente, explicaremos la aportación del aprendizaje cooperativo al desarrollo de competencias; y, por último, identificaremos y definiremos los criterios metodológicos a tener en cuenta, ineludiblemente, para poder desarrollar las Competencias.

1.5.1. Marco de definición de competencias

Si bien el término competencia tiene un recorrido y una tradición mayores, actualmente ha adquirido una nueva dimensión, fundamentalmente después de que la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, publicara en 2003 el documento conocido como DeSeCo (Definición y Selección de Competencias fundamentales). Tomando dicho documento como referencia principal, en muchos países (la mayoría pertenecientes al ámbito de la OCDE) han empezado a reformular el currículo escolar en torno a un concepto de la competencia complejo pero que, al mismo tiempo, ofrece muchas posibilidades.

La Comunidad Autónoma del País Vasco no ha sido ajena a esa tendencia. Cabe mencionar, por un lado, la propuesta de "Currículo vasco para la escolarización obligatoria" surgida de una iniciativa colaborativa entre distintos agentes educativos. En el documento que la recoge, en lo concerniente al término

competencia, se definen individual y colectivamente las nociones o apartados sobre objetivos educativos y competencias educativas generales: “los objetivos educativos no pueden, per se, constituir pasos concretos a dar a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los años de escolarización, porque tienen carácter global y general. Es necesario transformar dichos objetivos en competencias y aprendizajes específicos (...)”. Cuanto más se desarrollen dichas competencias educativas generales, más se garantizará el logro de los objetivos educativos (en el período de escolarización obligatoria):

- Aprender a pensar y a aprender.
- Aprender a comunicar.
- Aprender a vivir juntos.
- Aprender a ser uno mismo.
- Aprender a hacer y emprender.

Por otro lado, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación, además de apoyar dicha iniciativa, optó por su propio camino cuando implantó el Currículo de Educación Básica de la Comunidad Autónoma del País Vasco (decreto 175/2007). En el decreto, en lo correspondiente al término competencia, se distingue, por un lado, el apartado que recoge los objetivos de la Educación Básica y, por otro, se definen las competencias educativas generales. Estas últimas son los *“ejes referenciales que sirven para orientar de forma integral todo el proceso de la Educación Básica”*. El decreto, además, distingue por un lado las competencias básicas (*“la combinación integrada de conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores adecuados al contexto”*) y, por otro, los objetivos de la Educación Básica, que se definen *“a partir de las competencias educativas generales, teniendo en cuenta las competencias básicas”*. Tal y como estipula el decreto, *“Las competencias educativas generales son los grandes ejes referenciales que sirven para orientar de forma integral todo el proceso de la Educación Básica. Asimismo, para la Unión Europea, las «competencias clave» son el objetivo común a lograr por toda la ciudadanía, y deben ser desarrolladas por tanto en el tramo educativo común y obligatorio”*.

Es evidente que las definiciones del término competencia han tenido numerosas interpretaciones y modulaciones en los documentos referenciales del sistema educativo vasco. En consecuencia, conviene avanzar en la definición de competencias y hacer propuestas para su comprensión y aplicación en las nuevas formulaciones. En esa línea va la propuesta desarrollada en nuestro proyecto.

La idea de competencia se define así en el citado informe DeSeCo: *“es la habilidad de enfrentar demandas complejas y tareas diversas”*. Utiliza la expresión

competencia clave, distingue las características de cada competencia y las divide en tres dimensiones o categorías: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma.

En general, concebimos las competencias como capacidades a desarrollar por la persona y la consideramos una capacidad integrada y holística que va más allá de conocimientos y destrezas; concretamente, es la habilidad de enfrentar demandas complejas, con eficacia, en un contexto en particular.

En cualquier caso, con el propósito de profundizar en el significado de las competencias, consideramos necesario debatir y consensuar su sentido y función. En ese sentido, consideramos muy útil ir definiendo las características de las competencias. Pérez recoge de forma muy apropiada las características que deben tener las competencias (Pérez Gómez, informe de Cantabria, p. 15):

- **Carácter holístico e integrado:** no se puede entender por separado conocimientos, destrezas, valores, actitudes y emociones.
- **Carácter contextualizado:** Se definen y desarrollan competencias ligadas a numerosos contextos interactivos.
- **Dimensión ética:** Las competencias se nutren constantemente de las actitudes, valores y compromisos asimilados por los individuos a lo largo de la vida.
- **Carácter creativo de la transferencia:** Debemos concebir la transferencia como un proceso creativo adaptado a cada contexto.
- **Carácter reflexivo:** las competencias requieren procesos de reflexión permanentes para armonizar las oportunidades ofrecidas por cada contexto con las intenciones.
- **Carácter evolutivo:** Las competencias se desarrollan, mejoran, expanden, empeoran o limitan a lo largo de toda la vida.

Al hilo de lo estipulado en el punto anterior, consideramos que la competencia se ubica en parámetros de capacidad holística, integrada, ética, evolutiva y de reflexión permanente. Y, en ese sentido, entendemos las competencias básicas como competencias clave, tanto competencias específicas, del ámbito del conocimiento, interdisciplinarias o básicas, como competencias imprescindibles para desarrollar los objetivos educativos. Es decir, las competencias básicas son la clave o el medio para lograr otro tipo de competencias. Al ser competencias necesarias para todas las áreas, ámbitos y situaciones de la vida son, en definitiva, competencias que serán fin y referente en contextos y procesos educativos.

1.5.2. El aprendizaje cooperativo como herramienta para el desarrollo de competencias básicas.

Para aprender, en consecuencia, es necesario crear contextos educativos adecuados que generen experiencias vitales ricas. Desde esa perspectiva se puede entender que el proceso de aprendizaje y las competencias trabajadas en dicho proceso están estrechamente ligados al desarrollo individual que se da al cooperar con otras personas en contextos apropiados.

Podríamos decir que aprender en cooperación, por lo tanto, además de promover el desarrollo de las competencias clave citadas, sienta las bases necesarias para los procesos de transformación en instituciones educativas. Desde la perspectiva del *aprendizaje cooperativo*, las competencias aprender conjuntamente y vivir juntos pueden englobar en sí mismas —así como enriquecer— todas las demás definidas como clave, como, por ejemplo, aprender a comunicar, aprender a ser uno mismo y aprender a hacer y emprender:

- **Desarrollar la competencia “aprender a aprender” a través del aprendizaje cooperativo.** Deseamos subrayar fundamentalmente la importancia del aprendizaje cooperativo de cara a la convivencia. De hecho, la mayoría de las experiencias escolares se desarrollan en torno a los procesos de aprendizaje, y dichas experiencias ofrecen la oportunidad de entenderse y ayudarse mutuamente, experimentar vías para resolver conflictos y aplicarlas de forma sistemática. Se subraya la importancia que la cooperación (en contextos educativos cooperativos) tiene en el proceso de aprendizaje en las propuestas de entidades y expertos del ámbito educativo. Así lo recoge, por ejemplo, Delors en su informe “Los cuatro pilares de la educación” (informe elaborado por Delors para la UNESCO, 1996):

“Convendría conferir dos orientaciones complementarias a la educación. En un primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y a lo largo de la vida, la participación en proyectos comunes... En consecuencia, la educación escolar debe ofrecer plazos y oportunidades suficientes para que los jóvenes, en sus programas, comiencen a aprender en proyectos cooperativos desde muy pequeños” (Delors, 1999: 100).

Y es que podríamos decir que los factores relacionados con aprender a aprender —pensamiento basado en la comprensión, pensamiento creativo, pensamiento crítico, toma de decisiones, resolución de problemas, uso de recursos cognitivos, etc.— se promueven mejor a través de acciones conjuntas: *“competencia necesaria para organizar y regular el aprendizaje, en solitario y en grupos; para adquirir, procesar, evaluar y asimilar nuevas piezas del saber; y para aplicar estas competencias en una variedad de*

contextos, incluyendo la resolución de problemas y el aprendizaje en casa, en la formación/educación, en el trabajo y en la sociedad.” (Comisión Europea, 2002). Los contextos de aprendizaje cooperativo también permiten promover el desarrollo de la competencia aprender a comunicar, porque cuando se aprende en grupo se aprende a escuchar, preguntar, argumentar y debatir. Por otro lado, un contexto de aprendizaje cooperativo sienta las condiciones idóneas para el desarrollo de la competencia emprendimiento: recabar y guardar información, trabajar ideas nuevas y soluciones, materializar ideas, evaluación del impacto:

“La iniciativa emprendedora, por ese lado, tiene un componente activo y otro pasivo: tendencia a cambiar por uno mismo, pero también capacidad de dar la bienvenida y apoyar a la innovación proveniente de factores externos, aceptando los cambios y asumiendo la responsabilidad de las acciones individuales, tanto de las positivas como de las negativas; terminar lo empezado; saber a dónde vamos; fijar objetivos y buscarlos y estar motivado para lograr el éxito”. (Comisión Europea, 2002).

- **Competencia "aprender a vivir juntos"**. A través de la competencia *aprender a vivir y trabajar juntos* se refleja el compromiso con el desarrollo de las competencias que fomentan la cultura y valores del aprendizaje cooperativo. Entre otros, tiene como objetivo desarrollar las competencias relaciones personales, participación democrática, cooperación y trabajo en equipo, normas para la convivencia social, diversidad y resolución de problemas: “Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia —realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz”. (Delors, 1999)

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo, además de encauzar el desarrollo de las competencias básicas, permite también trabajar simultáneamente el ámbito académico y los demás ámbitos de la vida. Los autores que han desarrollado la teoría y la práctica de los grupos Ikaskide coinciden al identificar los siguientes principios: que el grupo tenga un objetivo común, comunicación cara a cara, dependencia mutua positiva y responsabilidad individual.

Deseamos aprovechar la presentación por separado de los Principios Básicos del aprendizaje cooperativo para reflejar las posibilidades del citado trabajo conjunto.

- **Objetivo común:** Todos los compañeros deben tener los mismos objetivos en los grupos Ikaskide. Es decir, a través de la participación de todos ellos, el fin

último es que todos los compañeros logren el objetivo buscado. En el proceso de construcción del objetivo común, el alumno trabajará y desarrollará los siguientes aspectos:

- *Construir el carácter/identidad colectiva.* Se construye la identidad colectiva conociendo la identidad de los individuos. Permite reflexionar en torno a qué va a ser el individuo en el grupo.
 - *Empatía, ponerse en el lugar del otro y analizar la situación desde la perspectiva del otro.* Todo ello exige reflexión, ya que ofrece la oportunidad de conocer opiniones muy diversas, así como para apercebirse de que no todo el mundo coincide con las explicaciones idóneas para uno mismo.
 - *Saber manejar emociones.* Conocerse a uno mismo y comprender las emociones personales y de los demás.
- Tener éxito en el aprendizaje cooperativo exige desarrollar **Comunicación cara a cara** y, al mismo tiempo, permite desarrollar dicha competencia. Para compartir conocimiento, es necesario: mostrarse a los demás, escuchar a los demás, adaptarse a las situaciones de los demás, realizar una gestión positiva de conflictos...
- *Negociación y comunicación abierta:* cuando cooperamos, debemos tener en cuenta los elementos implicados en la interacción: individuo-grupo; en el contexto de aprendizaje-enseñanza, alumno-grupo-docente. La negociación y comunicación entre dichos elementos son fundamentales, por un lado, para imaginar los mismos objetivos y, por otro, para poder gestionar de forma positiva todos los conflictos que pudieran surgir en el proceso.
- El aprendizaje cooperativo permite identificar conflictos y buscar soluciones. Como, por ejemplo: *identificar los componentes e intereses del conflicto; identificar áreas de acuerdo y discrepancia; contextualizar el problema; reforzar necesidades y objetivos a lo largo del proceso.*
- *Entrenarse en habilidades cooperativas:* Para que el grupo Ikaskide tenga éxito, es fundamental entrenar las habilidades cooperativas y sociales. Trabajar en grupo no acarrea aprender a cooperar automáticamente. Podríamos trabajar en equipo y desarrollar habilidades que no tienen nada que ver con la cooperación: aprovecharse del trabajo de otros, inhibirse del trabajo, etc. Por eso, es importante formarse en situaciones cooperativas y vivir experiencias.

- **Interdependencia positiva:** Tal y como establecen Johnson, Johnson y Holubec (1999), el logro de cada individuo está ligado al logro del equipo y viceversa, los alumnos dependen mutuamente para poder lograr sus objetivos. Se adquiere conciencia de ese hecho a través de la estructuración de servicios: cada uno se responsabilizará de una parte del trabajo, pero para que la interdependencia sea real y no la mera suma de trabajos individuales, será necesario ir más allá como grupo, identificar las relaciones entre las tareas realizadas por cada uno y producir algo nuevo que vaya más allá de la mera suma de trabajos individuales.

Estrategias aplicadas —e imprescindibles— para construir interdependencia positiva: reparto y gestión de roles, reparto y gestión de funciones, gestión del trabajo y gestión del tiempo posibilitan el conocimiento y la autonomía del individuo y, al mismo tiempo, fomentan la autorregulación del proceso y la regulación del grupo.

- La interdependencia positiva acarrea autonomía y autorregulación: el grupo tendrá autonomía, tanto al elegir el camino a tomar en la tarea como en la resolución de conflictos y los procesos de auto- y co-evaluación.

Como la interdependencia positiva exige compartir información, contribuye al desarrollo de la competencia de la información. Es decir, las competencias recogidas por el DeSeCo.

- La competencia de la información es necesaria para poder identificar las distintas opciones disponibles y, asimismo, es la base fundamental para tomar decisiones informadas. Para utilizar el conocimiento de forma significativa es necesario:
 - Identificar qué sabemos y qué no.
 - Identificar fuentes de información adecuadas.
 - Identificar la idoneidad de la información.
 - Organizar conocimiento e información.
- Asimismo, otro eje es la responsabilidad individual. Para lograr el objetivo común, el individuo debe asumir sus compromisos y cumplirlos, siempre de cara a lograr el objetivo común, consciente de que lo que haga o no haga uno incide en los demás. Sin cumplir este eje sería muy complicado, por no decir imposible, cumplir el eje de la interdependencia positiva. En consecuencia, para garantizar este eje, desarrollamos la competencia aprender a aprender conjuntamente. En esa misma línea, el eje de la comunicación cara a cara

también está ligado a la competencia aprender conjuntamente, ya que no se puede hacer nada en grupo si no hay comunicación; y para aprender conjuntamente surgirá una comunicación constructiva, creativa. En este eje el alumno desarrollará las siguientes competencias: cumplir compromisos en lo tocante tanto a tareas como a roles.

2. IKASKIDE: PROYECTO EDUCATIVO COOPERATIVO

2.1. Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje cooperativo

A la hora de destacar la necesidad de aprender conjuntamente, el proyecto Ikaskide se basa en las aportaciones de numerosos autores en torno al proceso de aprendizaje. Los subapartados siguientes recogen los autores en quienes se basa nuestro proyecto, así como sus aportaciones principales.

2.1.1. ¿Qué es aprender?

Desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo, aprender está estrechamente ligado al desarrollo individual e, inevitablemente, se concibe como un proceso que se desarrolla a través de la interacción humana.

Vygotsky hace mucho que investigó y concluyó que el proceso de aprendizaje y el desarrollo individual son indivisibles y definió, concretamente, que saber hacer es el factor más importante para nutrirse mutuamente. Claxton (1987) también destaca el desarrollo individual al explicar el significado y la función de aprender: “cómo las personas llegamos a hacer más, a saber más y a ser más de lo que éramos” (Claxton, 1987). Aprender, por lo tanto, está estrechamente ligado al desarrollo individual y se materializará a través de la interacción humana, proponiendo contextos educativos apropiados que garanticen experiencias ricas en el proceso educativo.

Desde esa perspectiva se puede entender que el proceso de aprendizaje y las competencias trabajadas en él están estrechamente ligados al desarrollo individual que se da al cooperar con otras personas en contextos apropiados. En dicho enfoque de la competencia se ubican la filosofía y el modo de actuar del aprendizaje cooperativo. Promoviendo contextos educativos y procesos de aprendizaje-enseñanza para pensar, aprender y vivir conjuntamente, se posibilitan las capacidades que desarrollará la persona.

Asimismo, en las últimas décadas las competencias aglutinan conocimientos de las neurociencias y de estudios de vanguardia relacionados con el aprendizaje de las personas. En esta área, al hablar de aprender hacemos referencia a la creación de conocimiento (Sawyer, 2004), no a la reproducción o a la asimilación. Ello nos lleva a que el alumno desarrolle una comprensión profunda (Sawyer, 2004), construya su proceso de aprendizaje a través de una actitud activa, autonomía, compromiso y responsabilidad, y el aprendizaje solo se da o desarrolla en contextos que activan todas esas actitudes (Hernández, 2010). Hablamos de un aprendizaje que, más allá de la memoria, incide en la identidad y la participación.

Nos adherimos a los principios pedagógicos del enfoque basado en competencias de Pérez Gómez (2007), pero siempre con la mirada mencionada en las líneas anteriores. Entre los principios identificados por Pérez Gómez hay un principio ligado directamente a nuestra propuesta: "la cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer nivel". Al hablar de aprendizaje cooperativo, hacemos referencia al proceso de aprendizaje que se da conjuntamente y de forma cooperativa. Siendo precisamente el aprendizaje cooperativo la base, la estrategia de primer nivel.

2.1.2. Procesos de aprendizaje como desarrollo

En busca del bienestar personal y del bienestar colectivo/del aula

Sobre la base de los principios desarrollados hasta ahora, la preocupación fundamental de los procesos pedagógicos promovidos por el proyecto IKASKIDE es intentar analizar en profundidad y conocer las características identitarias de cada niño, su contexto social y cultural y deseos, intereses o preocupaciones; así, podríamos ofrecer ámbitos de convivencia adecuados a las necesidades y preocupaciones individuales y colectivas detectadas, y promover contextos y experiencias educativos ricos y sensatos, cuyo objetivo será encontrar el significado de lo que se hace y se desea comprender en el aula.

Desde esa perspectiva, se considera el bienestar personal y el colectivo como la base necesaria para desarrollar la identidad y conocimiento del alumno. Y, en ese sentido, es fundamental que las opciones de aprendizaje ofrecidas posibiliten los siguientes aspectos:

- Lograr el desarrollo personal de cada alumno en el aula. Dicho desarrollo está basado en el conocimiento de uno mismo, ya que es su motor constante; además, las relaciones y vínculos afectivos que establecemos con los alumnos lo favorecen también, vínculos basados en el amor, el interés, la esperanza,

la confianza y en una responsabilidad que dejamos en sus manos e, ineludiblemente, debemos desarrollar constantemente.

- Concebir el grupo/aula como grupo de personas que quieren vivir juntas en la escuela y en el aula y como grupo social que desea desarrollarse.
- Buscar, de manera natural, la riqueza cultural y social de los alumnos, generar contextos de aprendizaje y convivencia que la pongan de manifiesto y la destaquen.
- Desarrollar experiencias educativas que, participando activamente en los procesos pedagógicos, permitan a los niños desarrollar sus preocupaciones y deseos.

En consecuencia, es fundamental tener en cuenta los vínculos emocionales surgidos en la escuela y en el aula para garantizar el logro del bienestar individual y colectivo. En el proyecto IKASKIDE creemos que es fundamental planificar y organizar la vida escolar y los procesos pedagógicos de esa manera, es decir, promoviendo y garantizando un entorno apropiado de convivencia y aprendizaje, en el que surjan y se desarrollen vínculos afectivos, que deberemos comprender para actuar en consecuencia; y es que en un entorno así se construyen procesos de desarrollo y aprendizaje. Las características de dicho entorno son la confianza y el reconocimiento real de las capacidades y características de todos los niños.

Y para crear dicho entorno, es necesario analizar las vidas de los niños y reflexionar en torno a dichas vidas, en torno al significado de sus vivencias en el centro y fuera del centro, para ubicar el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños en un contexto biográfico amplio, por un lado, porque debemos entender al alumno en su integridad y, por otro, porque consideramos la escuela un servicio público.

En definitiva, los contextos de aprendizaje y procesos pedagógicos promovidos por el proyecto IKASKIDE posibilitan los siguientes aspectos:

- Acercarse al niño/alumno con naturalidad y expresamente y, de ese modo, identificar y definir los modos de intervenir y relacionarse con ellos.
- Comprender las emociones, sentimientos, ideas, propósitos y capacidades de niños/alumnos, considerarlos legítimos y valorarlos y, por esa vía, permitir su desarrollo a través de actuaciones pedagógicas y de las relaciones entabladas con los alumnos en dichas actuaciones.
- Utilizar procesos de análisis basados en el diálogo: procesos comunicativos de numerosas funciones, cuyo objetivo es conocer mejor a los niños, no solo individualmente sino también como grupo. Procesos comunicativos para conocer sus intenciones, desafíos, propósitos y objetivos personales, pero también para intentar conocer y comprender los vínculos sociales y afectivos surgidos entre ellos.

Diversidad como agente del aprendizaje y dirigida a la inclusión, como fuente de oportunidades y riqueza para todos.

Para planificar y desarrollar las propuestas pedagógicas promovidas por el proyecto IKASKIDE, se tienen en cuenta los intereses, compromisos y desafíos que acarrea el cuidado de los intereses, deseos y necesidades expresados por los propios alumnos e identificados por el docente a través de actividades pedagógicas o de situaciones surgidas naturalmente. Al utilizar de forma pedagógica los contextos vitales y educativos promovidos por el proyecto IKASKIDE, se ofrece a los alumnos la oportunidad de desarrollarse y de aprender, ya que promueven experiencias para el desarrollo tanto vital como colectivo; dichas experiencias están relacionadas con las maneras en que alumnos/niños están en el aula, piensan, actúan o viven y el docente las aprovecha incluyéndolas en sus propuestas.

Al efecto, es vital tener en cuenta los argumentos, enfoques y puntos de vista expresados por los alumnos mediante "textos" (mediante palabras, gestos, representaciones, etc.) para planificar y promover vivencias que enriquecerán la experiencia de aprendizaje en el aula. En el aula, dichas vivencias se desarrollan ligadas a los intereses de los niños, pero también a los intereses de los docentes y, asimismo, ligadas al mundo real, rico y complejo en que se desarrolla la vida del aula; es decir, ligadas al mundo cultural que deseamos conocer y comprender. La diversidad de opiniones, sentimientos, intereses, deseos y pensamientos es un

factor importante y, además de conferir carácter e identidad al grupo, lo enriquece; es el agente que promueve el aprendizaje y la convivencia en el aula, el que les da sentido. Además, crea el pensamiento, perspectiva y diversidad actitudinal de la escuela, ya que los docentes, naturalmente y a propósito, utilizan todos esos enfoques del aula en el área pedagógica y les dan legitimidad. Asimismo, se aceptan y valoran absolutamente todos, ya que contribuyen a que cada alumno, a través de su enfoque y de la comunicación entre los de los demás, considere la diferencia como algo enriquecedor; es decir, a que entienda que enriquece el grupo y, además, da sentido al aprendizaje del aula creando experiencias culturales que se retroalimentan constantemente.

Así, para las prácticas pedagógicas promovidas por el proyecto IKASKIDE, son objeto de estudio fundamental las voces y pensamientos de todas las personas que conforman esa amplia comunidad educativa que se va creando poco a poco.

2.1.3. El aula, espacio para la convivencia

Según definíamos en nuestra perspectiva sobre el aprendizaje, el sujeto que aprende es un sistema relacional: tiene relaciones consigo mismo, con el resto y con el proyecto colectivo al que pertenece. Así, se concibe el aula como una realidad social, y en ese grupo de personas hay maneras de relacionar todas esas ideas, pensamientos, deseos y comportamientos diversos que convergen en tópicos. Se establecen vínculos basados en la corrección, justicia social, participación, solidaridad y valores similares, y dichos valores definen la identidad y las características del grupo y desarrollan el grupo como comunidad social y cultural. Es una comunidad que tiene en consideración todas las voces del aula en la que se tienen en cuenta, asimismo, las voces externas de la sociedad más próxima y otras voces culturales o históricas más alejadas que enriquecen a la comunidad y abren nuestro enfoque y pensamiento a otras formas de ver y comprender el mundo. En definitiva, se trata de una comunidad que, progresivamente, se enriquece culturalmente gracias a la interacción social promovida por sus acciones. Dichas acciones son prácticas sociales y el proyecto IKASKIDE quiere que sean proyectos cooperativos.

Así, el aula es una realidad social que se construye constantemente a través de prácticas sociales. De ese modo, se da sentido al aprendizaje del aula y, además, este proceso de construcción social enriquece a la persona y al grupo. Asimismo, el proceso contribuye a dar identidad social y cultural al grupo. Y, además, si bien consideramos el aula como entidad social primaria de nuestra actividad pedagógica, en nuestra opinión el centro escolar también ofrece espacios y momentos para reforzar dicha construcción social. Desde esa perspectiva, los procesos pedagógicos promovidos por el proyecto IKASKIDE buscan desarrollar la

identidad de una comunidad que se va generando a través de procesos sociales, reforzando vínculos surgidos y materializados en dichos procesos. Estos vínculos definen, concretamente, la identidad de la comunidad y posibilitan su desarrollo.

Se trata de un proceso de desarrollo que tiene continuidad en el tiempo y en el que los alumnos participan, como creadores culturales, a través de prácticas pedagógicas promovidas por el profesorado. Según el proyecto IKASKIDE, el conocimiento deriva de proyectos culturales, concibiendo dichos procesos como procesos constructivos desarrollados por personas a lo largo de la historia. Y para que los niños se sientan protagonistas activos de la construcción del proceso cultural, en nuestra opinión es fundamental que se promuevan y faciliten procesos dialógicos que promuevan la interacción social en el aula. Y en esa interacción social, es fundamental analizar y tener en cuenta los vínculos emocionales y afectivos surgidos y materializados a través de la interacción, impulsando y gestionando normas de interacción como, por ejemplo, escuchar, argumentar, tener en cuenta propósitos, utilizar distintos recursos, etc. Dichas normas entran en la cultura del aula poco a poco en un proceso regulador recursivo y generan vínculos interpersonales, utilizando el diálogo en dicho contexto de interacción social. Y como sirven para regular la acción, condicionan la oportunidad del aula de abrirse como entorno social.

Considerar el aula una comunidad social, dinámica, compleja y moldeable está relacionado con el sentido humanista y crítico que damos a la educación y a las prácticas escolares. Una educación crítica y humanista, en la medida en que desea transformar la sociedad a través de la actividad social desarrollada en la escuela y el aula.

De conformidad con las afirmaciones de Freire (ibid.: 123), la educación asume una función humanista y liberadora, ya que es un acto de conocimiento y no un "mero acto de transferencia de conocimiento". En definitiva, una formación para la vida, que enseñará a vivir entendiendo nuestro mundo y transformará al individuo a través del deseo de cambiar el mundo. Tal y como reivindicó Morin (2010: 83), la formación debe contribuir "a la autoformación de las personas (aprender y aceptar el carácter humano, aprender a vivir) y a aprender a ser ciudadano".

Pero dicha concepción humanista y crítica de la educación, asimismo, está relacionada con la importancia que damos a la interacción social como factor causal del desarrollo y el aprendizaje de los niños (Perrt-Clermont, 1984). Está relacionada, en definitiva, con la concepción del carácter de los procesos educativos, porque son procesos complejos que dinamizan relaciones comunicativas aceptadas mutuamente y desean promover el desarrollo del ser humano, su autonomía responsable. Tal y como dice Asensio (2010: 110),

“educación dirigida a desarrollar la autoconciencia, autonomía personal, sentimiento de ciudadanía y el desarrollo ético”.

2.1.4. Proceso que se construye más allá del aula

El proceso que acabamos de explicar se construye más allá del aula, ya que lo realizado en el aula adquiere sentido en un contexto determinado; por ese motivo, las estrategias que utilizaremos para crear contextos de aprendizaje cooperativo en el aula serán eficaces si los principios básicos y los enfoques de aprendizaje y trabajo son coherentes. Será necesario, en consecuencia, para que el alumno se desarrolle y conserve dicho desarrollo, además del trabajo realizado en el aula, trabajar de forma coherente en otros ámbitos también. Debería haber congruencias en el resto de ámbitos contextuales como, por ejemplo:

- ✓ organización del centro escolar (grado de flexibilidad, nivel jerárquico, participación, etc.),
- ✓ relaciones construidas en el centro escolar (cooperación, respeto, aceptación, escucha activa, horizontalidad, etc.),
- ✓ organización del espacio físico (para posibilitar la interacción “aulas abiertas”, el uso del espacio exterior),
- ✓ organización de horario y tiempo,
- ✓ comunidad e interacción creativa y constructiva,
- ✓ cooperación con agentes educativos y construcción de redes (en intercambio constante),
- ✓ redes e interacciones con otras comunidades educativas.

Resumiendo, para que toda persona aprenda, es imprescindible que lo haga en contextos complejos, conjuntamente, y con su bienestar garantizado. El APRENDIZAJE COOPERATIVO responde a dichos indicadores ineludibles.

2.2. El rol del docente

Para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, el docente debería ofrecer contextos de aprendizaje basados en el aprendizaje cooperativo y las capacidades individuales. Al efecto, se necesita un docente que además de cambiar el enfoque del profesorado, reflexione sistemáticamente en torno al grupo con el propósito de dar la respuesta más apropiada a la realidad próxima. Es decir, un docente que

a través de su actividad reflexione sobre el grupo y que, con el propósito de mejorar el aprendizaje del alumno, se transforme e innove constantemente.

2.2.1. Desarrollar el bienestar personal y colectivo en el aula

Tal y como mencionábamos anteriormente, buscar el bienestar personal y colectivo es un principio, pero también una actitud y se manifiesta en el proceso de apoyo, en la incidencia que los docentes tenemos a través de nuestra práctica pedagógica. La base de dicho apoyo es la necesidad y propósito de acercarse al niño/alumno en numerosos instantes y contextos de la convivencia y el aprendizaje, para intentar conocer y entender a los niños; así, conoceremos los modos y actitudes que protegerán su desarrollo personal, social y cultural e incidiremos en dicho desarrollo.

El origen de dicho bienestar es el deseo de aprender y la emoción de investigar, la emoción de analizar, junto con otras personas, en contextos cooperativos; de hecho, es imprescindible tener en cuenta y subrayar el factor emocional de las experiencias escolares y de los procesos pedagógicos desarrollados en estos contextos, ya que dichos procesos están ligados a la emoción de una aventura que, al ser colectiva, se expande y retroalimenta.

“Cambia la relación alumnado-profesorado, se flexibiliza esa jerarquía de subordinación y la clase pasa a ser mucho más dinámica y participativa”.

Assa Ikastola

2.2.2. Desarrollar una actitud inquisitiva en torno a los procesos de aprendizaje del aula

Desde la perspectiva cultural de la educación, concebimos el aula como una comunidad dinámica, compleja y moldeable y, por ese motivo, tal y como afirman Edwards y Mercer (ibid.: 1983), para entender mejor los procesos sociales y culturales que se dan en el aula es fundamental que los docentes desarrollen una actitud inquisitiva. Gracias a dicha actitud, los docentes entenderán por qué *“en el seno de las actividades pedagógicas surge tensión entre las dos visiones siguientes: la que exige encaminar los niños hacia una cultura estática y prefabricada y la que exige desarrollar miembros creativos y autónomos de una sociedad en cambio constante y no prefabricada”.*

Procesos participativos que se desarrollan en espacios con libertad para actuar y pensar y, tal y como afirman Griffin y Col (Wells, 2001: 183), que promueven

procesos comunicativos y el diálogo “entre el niño y su futuro; ya que no es diálogo entre el niño y el pasado de una persona adulta”.

2.2.3. El docente, mediador del proceso de aprendizaje

Al ser el alumno el eje del proceso, el docente debe crear situaciones flexibles, contextualizadas e interactivas y en torno a las mismas deberá crear espacios para construir, deconstruir y transformar las hipótesis de los alumnos; al efecto, deberá asegurar que se escuchen y respeten las voces de los alumnos.

Para mí la planificación es muy importante, tener un objetivo para preparar materiales. Entonces (en consecuencia), mi rol cambió de forma natural, pasé a ser guía, ayudante, a ayudar a resolver las dudas que pudieran surgir”.
Itxaropena Ikastola

“Al principio no sabía muy bien qué hacer. Todos estaban trabajando y a veces tenía la impresión de que sobraba, pensaba si estarían aprendiendo realmente. Esa era mi preocupación al principio. En la evaluación del final del proceso comprobé que lograron buenos resultados, pero al principio me preocupaba eso. ¿Estarán aprendiendo? ¿Estarán aprendiendo sin mi intervención?”
Itxaropena Ikastola

“En general, aceptar que lo mirarás para mañana, que es responsabilidad de todos resolver la duda surgida, y no solo del docente; en mi opinión, ese hecho facilita la convivencia y surgen menos conflictos con el profesorado, surge otro tipo de relación”. Itxaropena Ikastola

3. VÍAS Y ESTRATEGIAS PARA PONER EN PRÁCTICA LOS PRINCIPIOS BÁSICOS.

En este apartado deseamos explicar las experiencias de los centros escolares que pueden ser considerados modelos y ejemplos del marco metodológico explicado hasta ahora, porque tenemos claro que el recorrido realizado hasta ahora ofrece principios y estrategias para construir una escuela de calidad y puede ser útil para cualquier centro escolar.

3.1. Concreción de los principios del aprendizaje cooperativo en el aula.

En los apartados anteriores se ha subrayado cuáles son las opciones que ofrece el aprendizaje cooperativo para trabajar las competencias básicas. Entre otras cuestiones, porque si garantizamos los principios del aprendizaje cooperativo trabajaremos las competencias indefectiblemente. Asimismo, hemos tenido la oportunidad de definir el vínculo entre cada principio y las competencias básicas. El objetivo de este apartado será explicar cuáles son las características de cada principio y qué estrategias metodológicas tenemos para plasmarlos en el aula.

De ese modo, en las líneas posteriores proponemos orientaciones metodológicas generales, subrayando y reconociendo el contexto inmejorable que los contextos de aprendizaje cooperativo ofrecen para el desarrollo de competencias y considerándolo estrategia didáctico-metodológica fundamental.

3.1.1. Diseño del proceso de aprendizaje en contextos de aprendizaje cooperativo.

Para empezar, al diseñar el proceso de aprendizaje debemos tener en cuenta tres ámbitos participativos para crear contextos de aprendizaje cooperativo: cohesión grupal, el propio grupo como recurso para aprender y competencia para aprender y enseñar de forma cooperativa. Insertaremos esos tres procesos participativos a lo largo de todo el proceso y utilizaremos actividades y herramientas puntuales para asegurar el desarrollo de cada ámbito.

- a) Cohesión grupal.** Para trabajar en grupo y en cooperación y garantizar el aprendizaje de los alumnos, es vital trabajar la cohesión del grupo. Al efecto, hay que tener en cuenta cómo se harán los grupos, la estabilidad de los grupos, etc. Asimismo, para reforzar la cohesión, debemos insertar numerosas dinámicas en nuestros diseños: dinámicas para conocerse mutuamente, dinámicas de cooperación, juegos de distensión.
- b) El propio grupo, recurso para aprender.** Trabajar en grupo y en cooperación nos ofrece un recurso inmejorable para aprender y desarrollar competencias. Al efecto, nos resultarán útiles muchas, muchísimas técnicas. Dichas técnicas no garantizan per se el proceso de aprendizaje, pero son herramientas de trabajo muy útiles para diseñar contextos de aprendizaje cooperativo.
- c) Competencia para aprender y enseñar de forma cooperativa.** El aprendizaje cooperativo es algo que hay que enseñar. Debemos diseñar espacios y tiempos para formar en habilidades sociales, planificación, gestión temporal, gestión positiva de conflictos.

3.1.2. Secuencia para organizar el proceso de aprendizaje

La secuencia didáctica es la herramienta para planificar la hoja de ruta; a través de la secuencia didáctica se pretende representar todo un proceso de aprendizaje-enseñanza, en el que se ofrece un guion a tener en cuenta en todas las fases del proceso. Cada fase tiene sus características y tanto docentes como alumnos tienen sus necesidades en cada una de ellas; por otro lado, las estrategias a poner en marcha no serán las mismas:

Inicio del viaje: desafíos, eje para organizar el proceso de aprendizaje

Como el objetivo es impulsar un aprendizaje significativo, consideramos vital partir de un desafío compartido con los alumnos. La definición del desafío a compartir es muy importante y se ubica en la fase inicial de la secuencia. He aquí las actitudes y herramientas a desarrollar en dicha fase:

- a. promover expectativas positivas en todos los alumnos,
- b. **activar y compartir conocimientos previos,**
- c. **planificar objetivos y definir cuál será el plan de trabajo,**
- d. y, al mismo tiempo, presentar a los alumnos herramientas para gestionar el trabajo (fichas de planificación, contratos de trabajo, cronogramas, etc.),
- e. **crear grupos (mediante ejercicios de ambientación, ejercicios para conocerse mutuamente, dinámicas para crear identidad colectiva), incidiendo en la cohesión, trabajándola (reparto de roles, etc.),**
- f. y promover actitudes positivas en torno al aprendizaje cooperativo.
- g. **También tiene una importancia vital presentar el proceso de evaluación.** Debemos tener en cuenta que aquello que no es evaluado con frecuencia pierde importancia; en consecuencia, debemos tener claro qué competencia deseamos desarrollar realmente (por ejemplo, el propio trabajo en grupo) y debemos presentar a los alumnos los procesos para hacer su seguimiento.

Viaje

En el transcurso del proyecto habrá que poner una atención especial a la regulación del proceso de aprendizaje. El docente deberá centrarse fundamentalmente en las dificultades u obstáculos que pudieran surgir o en los procesos para lograr objetivos (analizar en qué medida se están desarrollando competencias básicas y competencias específicas). Y, al mismo tiempo, deberá ofrecer a los alumnos recursos y modelos (rubricas, modos de evaluación, etc.) para aprender a **regular el proceso de aprendizaje individual** (¿Qué he aprendido? ¿Qué dificultades tengo? ¿Cómo puedo mejorar?) y el **proceso de aprendizaje colectivo** (¿Qué hemos aprendido? ¿Estamos bien organizados? ¿Esa forma de trabajar nos es útil a todos los miembros del grupo? ¿Cómo sacaremos el mayor rendimiento al grupo? ¿Todos los miembros del grupo están aprendiendo

y están a gusto?), para que su proceso de aprendizaje sea cada vez **más autónomo**.

“Los alumnos intentan subrayar las fortalezas individuales. Quienes son más débiles en dicho contexto asumen tareas más sencillas, pero, entre todos, son capaces de realizar un trabajo conjunto”. Itxaropena Ikastola

“En mi caso, ellos mismos se reparten roles y, en la medida en que sienten autonomía, los alumnos van asumiendo responsabilidades”. Itxaropena Ikastola

A lo largo del viaje, contarán con herramientas y opciones de aprendizaje cooperativo que les resultarán útiles para promover la interacción y desarrollar habilidades de trabajo colectivo.

A través de los proyectos Ikaskide se trabaja la gestión de conflictos, y los alumnos, poco a poco, están aprendiendo a gestionar los conflictos surgidos. Quienes han desarrollado más de un proyecto han asimilado mejor la costumbre de asumir responsabilidades. El proyecto Ikaskide es idóneo para trabajar el respeto.

Aumenta la motivación de los alumnos. Los alumnos asumen la responsabilidad de tomar decisiones: recabar información. La evaluación cambia y los alumnos adquieren protagonismo, evaluándose tanto a sí mismos como a los demás. Assa Ikastola

Como deben lograr consensos, deben trabajar la resolución de conflictos. Aumenta el sentimiento de grupo. Han aprendido a decir y sentir “lo conseguimos” en lugar de “lo conseguí”. Assa Ikastola

Inmersos en el desarrollo del proceso de aprendizaje, nos acercaremos a la fase de reflexión previa a la producción. En ese momento será importante sintetizar (usando mapas conceptuales, por ejemplo), definir qué tienen que tener en cuenta los alumnos para realizar la producción y volver a recordar los criterios de evaluación (elaborando listas de control, revisando rúbricas, etc.).

Final del viaje

Es el momento de poner en práctica y presentar lo aprendido. Los alumnos deberán elaborar y presentar un producto. No podemos olvidar que la diversidad exige diversidad; así, será tremendamente importante utilizar vías o fórmulas para las elaboraciones y presentaciones de los alumnos (textos, vídeos,

presentaciones orales y escritos, mediante imágenes o signos, etc.). Será importante seguir ofreciendo a los alumnos recursos (rúbricas, plantillas de evaluación, ejercicios para reflexionar, etc.) para evaluar sus productos y los procesos para elaborarlos (proceso productivo y proceso de aprendizaje cooperativo).

Y tras el viaje...

La tarea más importante será reflexionar en torno a lo aprendido. Reflexionar en torno a las posibilidades y los límites de uno mismo y en torno a las fortalezas y debilidades del grupo. Siempre para identificar estrategias de mejora. Al efecto, se pueden promover procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, así como utilizar plantillas o rúbricas (presentar las rellenas a lo largo de todo el proceso) y reflexionar en torno a los mismos. Las entrevistas pueden ser útiles para verbalizar los procesos vividos.

En todas estas fases aparecerán tres elementos fundamentales en todo momento:

- Por un lado, actividad principal (fin último) que materializará los objetivos o competencias específicos y el proyecto de la materia trabajada.
- En segundo lugar, competencias transversales trabajadas y metodologías utilizadas para abordarlas.
- Y, por último, competencias de evaluación trabajadas y metodología para llevarla a cabo.

Esos tres elementos se definen en las fases mencionadas a través de distintos procedimientos, técnicas y estrategias y son las bases que estarán en desarrollo en todo momento, es decir las bases de los procesos de aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo, en consecuencia, será el marco apropiado para el desarrollo de competencias, porque dichas competencias son el eje del propio proceso.

Lecciones aprendidas en el transcurso del viaje realizado

Cuando se fijen los principios mencionados lograremos el contexto que garantiza el bienestar de todos los alumnos; pero para garantizar el aprendizaje de todos ellos será necesario que, además de garantizar el bienestar de cada alumno, diseñemos contextos partiendo de sus capacidades. Al efecto, cada docente deberá diseñar un contexto especial para su aula y momento, tomando como punto de partida el zurrón de capacidades de cada alumno en el que, aunque se

construyan los ejes del contexto de aprendizaje en grupo, el docente deberá realizar adecuaciones para garantizar el aprendizaje de todos los alumnos. Sin embargo, dicha creación es más compleja y los docentes necesitan un proceso de aprendizaje para poder hacerla. Partiendo de lo que hagamos, reflexionar, tener en cuenta las capacidades de cada alumno, proponer mejoras y, cuando las apliquemos, se garantizará que los alumnos las aprendan. Es decir, estaremos avanzando hacia una escuela inclusiva. Y es que consideramos inclusivas las escuelas que trabajan la identidad de los alumnos, es decir, las escuelas que ofrecen a los alumnos recursos para ser lo que son. Los grupos Ikaskide ofrecen contextos de aprendizaje que garantizan el bienestar; y ese es el punto de partida para dar respuesta a la diversidad; sin embargo, garantizar los principios del aprendizaje cooperativo no significa que se esté trabajando la inclusión per se, ni tampoco que se garantice el aprendizaje de todos los alumnos. Pero en el aprendizaje cooperativo los docentes aprenden a construir contextos que garantizan el aprendizaje de todos los alumnos y, posteriormente, pasaríamos a contextos de aprendizaje que trabajan la identidad y, en consecuencia, a la escuela inclusiva.

3.1.3. Evaluación

En el proceso explicado concedemos una importancia especial a la evaluación. La evaluación guía el proceso de aprendizaje porque está demostrado que aprendemos en función de cómo nos evalúan.

En el proyecto de grupos Ikaskide preconizamos el modelo de evaluación definido por Enge y Bustos; Monereo (2009). Las características de dicha evaluación son las siguientes:

- Contextualizada: proponer situaciones reales en la evaluación. Debe ser desarrollo del proceso cultural; es decir, proceso que se construye.
- Multidimensional: evaluación que permite el uso de conocimientos diversos.
- Dinámica: evaluación que en lo correspondiente a la temporalización exige formación y desarrollo. De cara a la secuencia didáctica, se puede ubicar la evaluación en numerosos momentos del proceso de aprendizaje. Al **comienzo** de la secuencia didáctica, la evaluación debe garantizar la identificación de conocimientos previos, experiencias, actitudes y hábitos. En el **proceso** de la secuencia didáctica, actividades de evaluación que promueven la autorregulación. Y al **final** de la secuencia didáctica, para promover el feedback y la reflexión.
- Integrada: además de impulsar el uso de conocimientos diversos, se propone realizar una evaluación que exige la integración entre conocimientos.

- Apoyo: se puede considerar la evaluación como punto de partida de la cooperación. Deseamos subrayar la importancia que, desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo, tienen las evaluaciones realizadas en cooperación y entre iguales dentro del proceso de aprendizaje. Trabajar con otros ofrece la oportunidad de comparar estrategias; en consecuencia, aumenta la metacognición.

“La clave es la evaluación, que los propios alumnos realicen la evaluación y cuenten con herramientas al efecto”. Itxaropena Ikastola

- Definida de antemano: Conocer los criterios de evaluación incrementa la significancia del proceso de aprendizaje y permite desarrollar estrategias de autorregulación. Ejemplo de ello es el uso de rúbricas de evaluación.
- Cualitativa: en este apartado podemos subrayar la importancia del feedback, ya que la evaluación será válida si sirve al alumno para adquirir conciencia de la situación, es decir, si le permite detectar cuáles son sus carencias y sus logros e imaginar medios para mejorar.
- Modalidades diversas: al ser diversa, debe cumplir con los principios mencionados anteriormente: Estar ligada a objetivos, reflejar situaciones reales, etc.

La perspectiva de la evaluación acarrea un cambio cultural tanto para docentes como para alumnos.

“Desaparece el enfoque tradicional, pero, asimismo, surgen preocupaciones en este rol nuevo. Antes hacíamos exámenes y poníamos una nota y ahora surge un poco de incertidumbre. ¿Hemos hecho bien? ¿Lo hemos hecho mal? ¿Hasta dónde hemos llegado?”

De cara a los roles, yo diría que no solo se plantean dificultades para los profesores sino también para los alumnos; es decir, a la hora de calificar a menudo prefieren aquello que va en su contra porque entienden mejor el examen de siempre y no tanto su responsabilidad, su rol, su trabajo diario. Para ellos suele ser más demostrable “has hecho esto mal”. Es algo en lo que debemos formar a los alumnos también”.
Assa Ikastola

Por otro lado, a la hora de poner en práctica dichos principios es necesario, teniendo en cuenta el mapa completo de las competencias básicas, analizar los vínculos entre ellas, definir los grados de desarrollo de cada una y diseñar y ejecutar estrategias y herramientas para trabajarlas y evaluarlas debidamente. Las competencias básicas deben ser el referente principal de las áreas de

conocimiento. Las competencias específicas incluidas en las disciplinas estudiadas en los ámbitos de conocimiento deben ser consideradas vías para responder a las competencias clave. Los contextos de aprendizaje que se trabajarán en las áreas de conocimiento deben permitir que se trabajen y evalúen los grados de desarrollo definidos en las competencias básicas, junto con otras competencias específicas.

Para evaluar los grados de desarrollo de las competencias básicas es necesaria la cooperación interdisciplinar, tanto en la planificación como en su ejecución; ya que es muy difícil que las actividades llevadas a cabo en cada disciplina respondan debidamente a la capacidad holística e integrada que exigen las competencias básicas.

“El proyecto nos ayuda a mejorar lo que hacíamos y a ordenar los roles de cada cual. Al saber que deben hacer un proyecto excelente, qué tiene que hacer, al ver todo ello los alumnos recorren el camino más fácilmente y hacen más cosas. Trabajan más y tenemos más posibilidades de saber qué pasa a lo largo del proceso. Les ayuda a encontrar soluciones a los desafíos que se les plantea, profundizando en el aprendizaje: Hablar, explicar cómo se hace, etc. No basta con aprender a responder las respuestas del examen”. Ibaizabal Ikastola

Cuando hablamos del proyecto entre nosotros, otros problemas pasan a ocupar un lugar distinto. Por ejemplo, hablamos en torno al trabajo en equipo, etc. En otros espacios se habla fundamentalmente de los resultados del aprendizaje: este no ha estudiado. En este proyecto hablamos más sobre relaciones, responsabilidades, sobre si están frustrados o si no sabemos por dónde tirar. Difiere el modo en que, como educadores, hacemos frente a este grupo”. Ibaizabal Ikastola

En resumen, los procesos de aprendizaje cooperativo se llevarán a cabo sobre la base de las fases mencionadas y el eje de las competencias referidas, pero siempre en estructuras y redes relacionales múltiples. El aprendizaje cooperativo, además de posibilitar relaciones saludables entre alumnos (y docentes), las promoverá y reforzará, tanto en la propia aula (a través de numerosos tipos de agrupamiento), como en el centro escolar o la comunidad. Porque uno de los principios más importantes del aprendizaje cooperativo es aprender en común, mutuamente y, sobre todo, conjuntamente. Así pues, el aprendizaje cooperativo se basa en el principio de red. En definitiva, el aprendizaje cooperativo desea reforzar el carácter de una comunidad que nos desea aglutinar en una tela de araña en constante construcción y expansión, creando redes entre alumnos, aulas, comunidades, centros escolares y municipios.

Por otro lado, deseamos subrayar que trabajar en grupo no es sinónimo de cooperar y colaborar, no es aprendizaje cooperativo. Definimos el aprendizaje cooperativo de la siguiente manera: *aprendizaje que se da en grupo y en cooperación*. En consecuencia, no basta con actuar en grupo.

Por último, para que la organización y la evaluación del proceso sean acordes a los principios mencionados, es necesario que se aseguren vínculos entre objetivos, metodología y evaluación.

4. MARCO DE FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN: IKASARE

Al final del apartado anterior mencionábamos que el cambio en la metodología debe tener su reflejo en la estructura y el funcionamiento del centro escolar. Los centros de calidad, además de garantizar el aprendizaje de los alumnos, contribuyen al desarrollo profesional de sus docentes; en el ejercicio profesional de los docentes, tal y como defiende Imbermón (1994), hay que aprender constantemente en torno a la actividad didáctica para poder responder debidamente a sucesos y situaciones individuales y colectivas que ocurren a diario; y ello se logra reflexionando y analizando sistemáticamente la actividad docente. Deriva de quienes aprenden de otros profesionales y de quienes comparten con sus compañeros, y la propia práctica tiene naturaleza formativa y cualificadora (Bolívar, 2012). El personal docente es la base de la innovación (Imbermón, 1994), ya que se esfuerza por mejorar el aprendizaje de todos los alumnos y aprende e innova en su práctica. Hablamos de una organización que aprende (Martínez, 2011).

El aprendizaje de los docentes se da en grupo (Fullan, 2004), el centro escolar necesita contextos laborales para compartir conocimiento, comunicarlo y mejorar la actividad educativa. Estamos hablando de procesos dialógicos para transformar la realidad (Freire, 1984), un grupo profesional estable construye comunidades de práctica, en las que se autorregula e introduce mejoras por consenso, conciencia y coherencia, desarrollando la cultura de aprendizaje del centro y, así, se ofrece una respuesta más apropiada a la sociedad circundante. “Formación en la práctica” de Orcasitas (2005).

En nuestra opinión, la garantía de dicho proceso será la comunidad de práctica. Una comunidad de práctica está formada por un grupo de personas que comparten una responsabilidad, un conjunto de problemas o la pasión por un tema determinado, y gracias a la interacción entre ellas aumenta su experiencia

y su conocimiento (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Al tener un objetivo común y a través de un compromiso mutuo firme, de la participación responsable y de un lenguaje unificado, llegan a consensos en torno a significados nuevos (Martínez, 2011), fomentando la mejora e innovación continuas (Martínez, 2011).

Para que una comunidad que aprende e innova desde la reflexión sobre las prácticas perdure en el tiempo, es decir, mantenga en el tiempo la mejora del aprendizaje del alumno, es vital que el foco esté en las bases para el grupo y para sus miembros (Bolívar, 2013). Además de la organización del centro, además de ofrecer espacios a la reflexión en torno a las prácticas, debe ofrecer recursos para poder desarrollar una cultura innovadora. Dicha situación está estrechamente ligada a que el ambiente de trabajo promueva el compromiso y la responsabilidad de los alumnos con su trabajo. Ello nos lleva a estructuras participativas de liderazgo y organización. Exige que los miembros de una comunidad educativa profesional eficaz compartan y consensuen su misión, visión, valores y objetivos; pero debe ser construida desde la motivación personal y el compromiso, tal y como se recoge en la teoría del cambio en educación (Bolívar, 2013).

El docente deberá tener de por sí las marcas identitarias del centro escolar, o asumirlas, marcas que deberán estar profundamente arraigadas en su actividad profesional y su respuesta a las necesidades de la comunidad más próxima. El centro escolar, para poder desarrollar una cultura de renovación de las estructuras organizativas, debe rediseñar los contextos de trabajo para reforzar las posibilidades de tomar decisiones en grupo. Para poder tener una escuela entre todos.

Para que dicha estructura profesional innovadora perdure en el tiempo, son fundamentales los grados de compromiso del personal docente (Bolívar, 2013).

Numerosos investigadores destacan la “dimensión afectiva” del compromiso, ya que la pasión es la que predomina en la enseñanza (Nias, 1996; Day, 2006; Meyer y Allen, 1997; Crosswell, 2006). Enseñar con pasión no es la característica de algunos docentes, sino la esencia del buen docente (Bolívar, 2013). Enseñar fusiona las implicaciones intelectuales y afectivas del docente. El compromiso determina la práctica de valores, creencias y objetivos, y la vivencia que se lleva a cabo en primera persona en el momento práctico de la actividad profesional es pasional.

En la investigación Day et al. (2006), han encontrado una relación estadísticamente relevante entre el compromiso del docente y la mejora del aprendizaje del alumno. Así, arraigado en una educación de calidad, el

compromiso del docente se considera imprescindible en el marco de una educación que mejora el aprendizaje para todos.

Sin compromiso, se reducen considerablemente los intentos y esfuerzos por la transformación (Bolívar, 2013); además de indicador del rendimiento laboral y de la calidad de la educación (Day et al, 2007), es la clave para mantener los procesos de transformación (Park, 2005).

De docente responsable a centro escolar responsable, Centros con posibilidad de tomar sus decisiones con autonomía y comprometidos con la mejora del aprendizaje de todos los alumnos.

No es posible mantener en el tiempo la mejora del aprendizaje del alumno si, a nivel de centro, no cuenta con el apoyo del colectivo y de sus miembros (Bolívar, 2013).

En resumen, con el derecho a la educación como base, una educación de calidad sería la que garantice la igualdad de oportunidades entre todos los alumnos. Al efecto los docentes, para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, deben reflexionar en torno a su actividad profesional de forma sistemática, para dar una respuesta adecuada a la sociedad más próxima y cotidiana y construir una cultura de mejora continua.

4.1. Rasgos distintivos del modelo de asesoramiento

4.1.1. Conceptos principales del modelo

La comunidad de práctica es el modelo de asesoramiento de *Ikasare* en lo tocante al funcionamiento escolar y se ubica en el marco que ofrecen las “comunidades educativas profesionales eficaces”. Es la comunidad de práctica que actúa por su compromiso con la mejora del aprendizaje de todos los alumnos, es decir, es la comunidad que mejora e innova a través de la reflexión sistemática y colectiva en torno a su actividad. Entendida como órgano que estudia el centro escolar.

El término “eficaces” hace referencia a la responsabilidad principal del aprendizaje de todos los alumnos; lo que significa que ése debe ser el fin último de las decisiones del centro y que sus miembros son los responsables de los resultados obtenidos.

Al hablar de docentes profesionales hacemos referencia a quienes reflexionan de forma sistemática y colectiva en torno a su actividad, docentes que desarrollan un proceso de mejora continua a través de principios pedagógicos compartidos.

Nos basamos en los indicadores de la Asociación Nacional Estadounidense de Enseñanza Primaria (NAESP, 2008) para definir las características de los centros escolares:

- **Misión, visión, valores y objetivos compartidos.** Una comunidad de aprendizaje eficaz, comprometida absolutamente con la calidad de la educación, aspecto que condiciona toda decisión del centro escolar. El eje fundamental es mejorar el aprendizaje de todos los alumnos. Todos los miembros de la comunidad de aprendizaje comparten objetivos y valores en torno a qué son capaces de aprender y hacer los alumnos.
- **Compromiso con los resultados.** Se trata de mejorar el trabajo escolar diario y el rendimiento de alumnos y docentes.
- **Mejora continua.** Los miembros de la comunidad de aprendizaje están comprometidos con los ciclos, entornos o sinergias colectivas de mejora continua, imaginación, espíritu, inspiración y aprendizaje continuo, estimulando mejoras al aprender y en el desarrollo de competencias; todo ello promoviendo la mejora de las competencias profesionales, con el objetivo de lograr los resultados deseados.
- **Cultura cooperativa.** Los docentes de comunidades de aprendizaje profesionales (CAP) reconocen que es necesario crear estructuras basadas en la cooperación para compartir ideas, materiales y unidades didácticas. Los miembros de las CAP unen sus fuerzas para crear y mantener un proceso sistemático en el que dirección y docentes trabajan conjuntamente para analizar y mejorar su actividad.
- **Reflexión colectiva.** Los elementos propios del diálogo reflexivo y el análisis colectivo de prácticas eficaces constituyen el entorno más útil para la comunidad educativa.
- **Liderazgo compartido y apoyo.** En las CAP se activan relaciones nuevas entre administradores y docentes en los centros con liderazgo compartido, en los que todos los miembros de la comunidad educativa crecen como profesionales y aprenden a verse a sí mismos como líderes.

4.1.2. Claves principales del asesoramiento

En el modelo de asesoramiento Ikasare, nos referimos a las siguientes claves cuando hablamos de la estructura escolar.

a) Reflejo de la identidad escolar en la práctica.

Ikasare activa el proceso de innovación o transformación, para que los centros sean comunidades de aprendizaje profesionales eficaces. En dicho proceso, además de promover el compromiso y pertenencia de todos los profesionales, se construye un centro escolar autónomo y responsable.

La base para poder poner en marcha dicho proceso es el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo es un aprendizaje realizado colectivamente y en cooperación. Además de garantizar los indicadores basados en las competencias, se desarrolla el factor “conjuntamente” para que la relación entre los alumnos se base en la cooperación.

Aprender en el ámbito de las competencias tiene características específicas: para aprender es necesario que los alumnos trabajen conjuntamente, que se les garantice el bienestar (estar emocionado) y que asimilen los conocimientos que deban asimilar en contextos reales; es decir, que sean funcionales y complejos. El aprendizaje cooperativo inserta los indicadores del factor "conjuntamente" con características propias de la pertenencia en contextos de aprendizaje y, así, se da un aprendizaje colectivo y cooperativo.

Se utiliza el aprendizaje cooperativo convirtiendo una marca identitaria en situación práctica y, partiendo de ahí, completamos el proceso hacia la autonomía a través de reflexiones colectivas sistemáticas. El aprendizaje cooperativo no es una mera herramienta metodológica y para definir el currículo, sino la clave para convertir la marca identitaria del centro en práctica real.

Los centros escolares participantes en el proyecto consideran la cooperación valor y concepto abstracto, la identifican como marca identitaria escolar, pero no la llevan a la práctica de forma sistemática o consciente. En Ikasare, se les ofrecen recursos para tomar esa marca identitaria y convertirla en realidad práctica; asimismo, se diseña la vía para unificar el lenguaje y reflexionar sistemáticamente sobre la realidad práctica.

De ese modo, las marcas identitarias acordadas por el centro escolar se convierten en principio pedagógico y el centro escolar aprende a gestionar las formas que adquieren dichos principios, recabar los resultados de los

alumnos y diseñar y ejecutar innovaciones para mejorarlos, es decir, se convierte en comunidad de aprendizaje profesional eficaz.

Se conservan los estilos y características propios de cada docente en una misión, visión y valores unificados. Consensuan la escuela entre todos, construyendo con sus actos. Al ser autónomos, crean contextos de aprendizaje, mejoran los resultados de todos sus alumnos para poder ser el centro escolar que desean ser, responden al conjunto de valores y misión que conforman como grupo.

En consecuencia, el aprendizaje cooperativo no es una colección técnica o metodología específica, sino la clave para el proceso de aprendizaje.

b) Autonomía, compromiso y responsabilidad.

En los apartados anteriores reflejábamos qué incidencia tiene el compromiso en el aprendizaje de los alumnos y en el proceso para mantener la innovación en el tiempo. En lo concerniente a las dimensiones del compromiso, *Ikasare* ha añadido una quinta: compromiso con el pueblo, barrio o ciudad.

1. ***Compromiso con el alumnado:*** tratarlos de forma personalizada, incrementar su nivel de aprendizaje así como la responsabilidad por su aprendizaje, particularmente en aquellos casos con mayores dificultades. El profesor Rosenholtz (1989) propone unos contextos de aprendizaje más significativos, introducción de nuevas formas de aprendizaje y de materiales y recursos más relevantes, así un como mayor interés intrínseco por los alumnos. Este mayor interés por los alumnos se da tanto dentro del centro como con relación a la situación exterior, una relación emocional. El compromiso se arraiga en las creencias y valores personales y profesionales del docente; de ese modo, las investigaciones demuestran que un alto grado de compromiso por parte del docente conlleva mejoras en el aprendizaje de los alumnos (Dannetta, 2002; Day et al. 2005). 2005).
2. ***Compromiso con la labor docente:*** vinculado al deseo de participar en la tarea y en la identificación psicológica con la misma. Es un vínculo psicológico entre el docente y su actividad didáctica, que se expresa en la responsabilidad por hacer bien su trabajo y el entusiasmo para enseñar. En consecuencia, ofrece una enseñanza eficaz y dedica más tiempo a sus alumnos, tanto en lo tocante al factor personal como a las materias que está trabajando.
3. ***Compromiso con la profesión:*** entendido como una atracción especial por la enseñanza. Esté en la escuela que esté, se siente satisfecho e

identificado con su trabajo diario. Destina su energía emocional a la función de enseñar. Se manifiesta en las posibilidades de mejorar y desarrollar las competencias profesionales; de ese modo, aumenta la calidad de su trabajo y se une a asociaciones y organizaciones profesionales. Dicho compromiso es la base de la motivación laboral y por mejorar su práctica profesional. Vinculado con la satisfacción que produce el trabajo.

4. **Compromiso con el centro escolar:** como organización y entorno de trabajo. Sentido comunitario, deseo personal de continuar en dicha organización, deseo de desarrollarse partiendo de una línea concreta para mantener la coherencia escolar. Ello exige compartir objetivos y valores y consensuarlos entre todos los profesores (Zangaro, 2011). Se manifiesta a través de las relaciones positivas entre miembros, la lealtad al centro escolar, la tendencia a mejorar y el deseo de continuar en el centro.
5. **Compromiso con el pueblo, barrio o ciudad:** Hace referencia al compromiso de compartir la responsabilidad derivada del vínculo, adhesión y afecto para con la comunidad. En lo que respecta a las funciones escolares, está relacionado con la responsabilidad y la incidencia que tiene en la sociedad circundante, así como con la construcción de la concepción ecológica de la educación y la identidad democrática del alumnado (Gutmann, 2003). Abarca valores ligados a la perspectiva amplia de la sociedad. Los indicativos de dicho compromiso son los siguientes: utilizar la comunidad como entorno educativo activo, deseo de ser miembro activo y referente de la misma y desarrollar estrategias en red para mejorarla y transformarla.

4.1.3. Organización del modelo de asesoramiento

Para promover y aumentar los niveles de compromiso de los docentes hay que dejar espacio al factor afectivo del individuo. Debe vivir los objetivos, misiones, visiones y perspectivas consensuados en el grupo como si fueran propios. *Ikasare* les refuerza en sus funciones pedagógicas y, de ese modo, adquieren un lenguaje unificado y recursos para actuar con autonomía en las decisiones del aula. Autonomía y libertad se ejercen con responsabilidad y los docentes son responsables de los resultados arrojados por las decisiones tomadas. La autonomía aumenta y prolonga los grados de compromiso; en consecuencia, *Ikasare* expande los ámbitos de autonomía a toda la estructura escolar para que sea un órgano unificado e implicado.

Al efecto, con los objetivos, visiones, valores y misiones como marca identitaria escolar, además de implantar espacios para definir y consensuar colectivamente, se establecen estructuras de organización horizontal y liderazgo compartido.

En dicha estructura, además de apoyar una cultura de innovación, se garantiza el desarrollo y mantenimiento de los niveles de compromiso.

Construyen lo que son entre todos, y partiendo de ahí desarrollan capacidades para mejorar e innovar, siendo responsables de los resultados.

Gestión de la transformación (dinamización)

Ikasare viste de autonomía el liderazgo para el proceso participativo. Liderazgos y dinamizaciones juegan un papel muy importante en los procesos de transformación escolar. Tal y como explicábamos anteriormente, la escuela se convierte en un espacio que toma decisiones consensuadas y ello exige una participación activa y la gestión de las relaciones. Las investigaciones demuestran que tener capacidades de liderazgo compartido y dinamización interna es tan importante como la adhesión al proyecto (Bolívar, 2011).

Ikasare forma y prepara en dinamización, desde el primer momento, a la persona estratégica elegida por el centro escolar, para que en el futuro desarrollen las líneas procesales con autonomía. Así, se elimina la dependencia de la asesoría y se construye una relación basada en la investigación universitaria.

La persona dinamizadora asimila estrategias de consenso y comunicación, para que el liderazgo sea horizontal; ello exige consenso y, en consecuencia, se capacita para garantizar dicho consenso. La escuela, en consecuencia, pasa a ser autónoma, incluso en su proceso de transformación. Cambian la escuela por su cuenta y entre ellos; en consecuencia, los niveles de implicación y compromiso de sus miembros aumentan también y, además de hacer más sostenible su estructura a largo plazo, se desarrolla también una cultura innovadora. Teniendo en consideración la progresión y plazos exigidos por el proyecto transformador *Ikasare*.

"Este proyecto nos ha ofrecido otro modelo organizativo, formar a una persona del equipo que ayuda en el seno de la ikastola; es algo muy útil y nos dará autonomía para seguir desarrollando proyectos". Ibaizabal Ikastola

4.2. Organización de la formación

Todas las sesiones formativas articuladas y ofrecidas en el Proyecto *Ikaskide* presentan o garantizan las características siguientes:

Reflexión basada en la participación activa.

Si bien aprender es una construcción individual, adquiere valor real al ser compartido en el ámbito social. Para la construcción del aprendizaje hacen falta características sociales, espacios de contraste, suministrar y defender, espacios para profundizar, consenso, comprensión y ordenar. El grupo es el que autoriza la generación de hipótesis nuevas, argumentos nuevos o nuevos escenarios. Junto con la reflexión individual, son necesarios espacios de construcción y consenso colectivos, en un proceso en el que se organizan sistemáticamente aspectos de profundización y resolución.

Los contextos de aprendizaje que construimos son participativos, el individuo tiene la posibilidad de expresar su experiencia, conocimiento u opiniones, pero la esencia del aprendizaje se construye en grupo. Así, identificamos los aspectos fundamentales en todas las sesiones formativas para poder construir conocimientos nuevos.

En el proceso formativo se articulan numerosos grupos de aprendizaje: por un lado, están los equipos de trabajo de las escuelas; por otro, el equipo de dinamizadores y todos ellos pertenecen a la comunidad *Ikaskide*; y tienen un marco y proyecto común.

Todas las sesiones tienen espacios para recabar las voces de los individuos; voces que se recaban por escrito y, posteriormente, se comparten en grupos pequeños o en un gran grupo. La clave principal de la reflexión colectiva participativa es la persona dinamizadora: identifica los aspectos más significativos de los discursos de los participantes, hace preguntas, recaba las aportaciones de todos los participantes y empuja para que se aprueben decisiones, consensos o líneas de actuación en grupo.

La reflexión sobre aspectos profesionales puede partir de acciones vivenciales, simulaciones, lecturas provocativas, relatos de prácticas, etc.; cada participante identifica y justifica las características que han llamado su atención y posteriormente se comparten las voces en grupos pequeños o en un gran grupo.

Al final de las sesiones se hace un recuento de las cuestiones tratadas y trabajadas; y, en general, se habla de la idoneidad del funcionamiento y de la metodología implantada y del nivel de participación. La persona dinamizadora comunica el resumen de aspectos teóricos y obligaciones, se acuerdan compromisos y se explican los objetivos para la siguiente sesión.

Posteriormente se abre un breve período de valoración en el que se explican oralmente sensaciones que han vivido los participantes, aspectos del

funcionamiento, etc. Y, por último, todos los participantes rellenan una encuesta de satisfacción, en la cual se recoge el nivel de participación de cada uno, situación personal, interés con respecto al tema, idoneidad de la metodología, dudas que le han surgido, aspectos a mejorar y la valoración general. Se tiene en cuenta esa fuente de información al preparar la siguiente sesión, para preparar contextos de aprendizaje que vayan a ser constructivos para todo el mundo.

Principios básicos del aprendizaje cooperativo.

La formación del personal docente se basa también en los cuatro principios del aprendizaje cooperativo mencionados de cara a la formación de los alumnos:

1. Objetivo común.
2. Interdependencia positiva.
3. Cumplir los compromisos individuales.
4. Comunicación cara a cara.

Todas las sesiones propuestas en el modelo formativo garantizan los principios fundamentales del aprendizaje cooperativo.

Conocimiento derivado de la práctica.

El punto de partida de la formación no comienza con la identificación del objetivo al final de proceso, sino con la de las características funcionales, profesionales, culturales y relacionales de cada realidad escolar. El objetivo no es juzgar las características que tienen en la realidad, sino definir o identificar y construir aquello que se hace. El eje de todas las sesiones es la práctica real y el discurso. En todas las sesiones articulamos tránsitos entre prácticas, vivencias, investigaciones y teorizaciones.

Grupo construido desde el reconocimiento de características y capacidades individuales.

Concebimos la diversidad como una oportunidad única que nos ofrece el desarrollo de capacidades profesionales y personales. Por ese motivo, en todas las sesiones formativas ofrecidas insertamos ambientes que sacan a la luz la heterogeneidad del grupo. La diversidad no expresa el mero respeto del proceso de aprendizaje individual, enriquece los espacios de aprendizaje entre personas con capacidades, ritmos y fases diferentes. En las sesiones formativas confluyen personas con trayectorias y experiencias muy diversas, lo que aporta a las sesiones cercanía y dinamismo, facilita la generación de construcciones complejas, ofrece una perspectiva cercana y práctica del discurso y, asimismo, las

voces nuevas traen frescura e ideas nuevas, ofreciendo nuevas posibilidades para responder a la realidad.

La diversidad es riqueza, por la flexibilidad del contexto de aprendizaje; los participantes son los protagonistas del proceso de aprendizaje y los dinamizadores o asesores meros guías. Son contextos abiertos, lo que promueve la participación de todos en busca de un objetivo común; y dicho objetivo común, asimismo, enriquece a todos los participantes. En lo que respecta al nivel de reflexión, marcamos los objetivos individuales, en una misma actividad un participante podría estar trabajando la identificación de los principios básicos y otro buscando estrategias específicas para crear herramientas de autorregulación de competencias transversales.

Se construye desde la información real recabada en las sesiones.

En el diseño de cada sesión se tienen en cuenta las fuentes informativas presentadas a continuación:

- Contenido: en el discurso, en la práctica, dudas o necesidades o puntos de interés.
- Características del grupo: participación, clima, motivación y pertenencia.
- Características individuales: humor, carga de trabajo, resistencia e imagen de la participación.

En todas las sesiones se recoge sistemáticamente información sobre esos tres parámetros, a través de cuestionarios individuales y de descripciones escritas de la persona dinamizadora (véase anexo 1). De dicha información se extraen los puntos de interés en el grupo y con ellos se construyen sesiones que permiten crecer y aprender a cada realidad y a las personas participantes. La sesión a realizar por el equipo de trabajo del centro escolar tiene las mismas fuentes. Una vez identificado el punto de interés, se contrasta la propuesta construida con la persona dinamizadora del centro.

Liderazgo compartido.

Los contextos de aprendizaje ofrecidos ofrecen la oportunidad de crear relaciones nuevas entre los participantes, lo que les da la oportunidad de vivir, junto con instantes de aprendizaje, instantes de liderazgo y protagonismo profesional. Esa situación incide positivamente en la motivación y en el sentimiento de pertenencia. Los asesores y dinamizadores de Ikasare subrayan que la titularidad del proyecto y del aprendizaje es del grupo y que, gracias a la experiencia de aprendizaje, se va borrando progresivamente el rol o estereotipo

del sabio; así, de la formulación de preguntas cerradas al dinamizador o asesor se pasa al planteamiento de estrategias de resolución colectiva.

En los objetivos de cada fase de asesoramiento se diseña la compartición del liderazgo. Asimismo, también se utiliza dicha estrategia para hacer frente a las resistencias del grupo de trabajo.

Tratamiento continuado de la pertenencia.

Uno de los aspectos fundamentales del diseño, desarrollo y evaluación del cambio es la creación del grupo humano que construya el proyecto (Martínez, 2011). El grupo que comparte la visión de futuro del centro escolar vive sus marcas identitarias como propias, marcas que se convertirán en acciones prácticas. Sin visión compartida no hay pasión, compromiso ni dirección para la mejora, y son necesarios los espacios de reflexión, para poder construir significados conjuntamente (Hopkin y Lagerweij, 1997).

En todas las sesiones formativas se trabaja también la asimilación de la clave para el cambio, ubicando el origen de la transformación en la actividad profesional y en la reflexión compartida de la misma y dejando en manos de cada participante la responsabilidad o fomento del cambio. Ellos son quienes construyen su proyecto, proyecto que cambiará cuando quieran o cuando lo decidan.

4.3. Organización del asesoramiento

Los espacios centrales de las actividades formativas se dividen en dos acciones:

- **Sesiones escolares:** se celebran 9 sesiones de trabajo con el grupo de trabajo del centro escolar, para desarrollar los objetivos de cada fase de asesoramiento. Tres de esas sesiones están dirigidas por el asesor referente de Ikaskide; las 6 restantes, por la persona dinamizadora del centro escolar.
- **Seminarios:** a lo largo del curso se ofrecen dos tipos de seminario: seminarios para dinamizadores y seminarios generales. Así, se desarrolla el aprendizaje entre participantes en el proyecto y se construye la estructura SARE.

En el asesoramiento realizado en seminarios y centros escolares, se propone una metodología biográfico-narrativa para realizar una reflexión compartida y sistemática de las prácticas. Las narrativas nos ofrecen la oportunidad de analizar sistemáticamente la actividad de cada docente y de intervenir en ella; asimismo, ponen a lectores y participantes en el mismo nivel y pasan de ser amenaza a actuar empáticamente, en lugar de juzgar pasan a identificar indicadores del discurso y plantear propuestas.

Los relatos, asimismo, son herramientas apropiadas para ordenar el discurso y el pensamiento, una herramienta sencilla para recabar sistemáticamente la actividad de los docentes y, asimismo, herramienta útil de autorregulación. Asimismo, son una herramienta única para unificar el lenguaje y modelar la práctica en función de los principios.

El proceso de asesoramiento se organiza en tres fases, como herramienta de desarrollo hacia la escuela autónoma pero, asimismo, cada centro escolar construye su propio camino, ya que cada actividad formativa responde a las características y al momento real de cada centro escolar. En cada sesión formativa se recogen las declaraciones de todos los participantes y, partiendo de dicha información, se construye la siguiente actividad formativa.

La estructura del centro, los cambios a nivel organizativo y cultural se acuerdan con los órganos directivos al comienzo de cada fase y a partir de ahí se definen los objetivos del proceso de asesoramiento. Se presentan dichos objetivos ante el claustro del centro escolar y al final de cada fase se presentan los resultados obtenidos.

El diseño, construcción y desarrollo de todo ese proceso se materializa a través del portafolio del centro escolar y es una herramienta utilizada para el diseño individual de cada realidad.

Tal y como mencionábamos, el proceso de asesoramiento se desarrolla en 3 fases:

1. INICIO.
2. DESARROLLO.
3. AUTONOMÍA.

En cada fase se explican los siguientes indicadores, aunque se trabajan con distinta intensidad en función de la evolución del proceso: comunidad de aprendizaje profesional eficaz, reflejo de la identidad escolar en la práctica, autonomía, compromiso y responsabilidad, gestión de la transformación, aprendizaje de todos los alumnos.

INICIO

En esta primera fase se recopilan las características del centro escolar, se recoge la estructura, organización, liderazgo, factores culturales y comunicativos, y en función de los mismos se definen los objetivos para el primer año.

La información del centro se recaba de dirección, claustro y grupos de trabajos, a través de observación y entrevistas exhaustivas.

El centro escolar define el grupo de trabajo que trabajará en el primer año del proyecto; en dicho grupo habrá un representante de la dirección y, asimismo, se elegirá a la persona dinamizadora.

Los integrantes del grupo de trabajo inicial realizan un proceso formativo para poder construir, aplicar y evaluar las competencias básicas del aprendizaje cooperativo. Dicho proceso formativo tiene cuatro apartados o fases:

1. Tratamiento de principios básicos.
2. Diseño de secuencias didácticas.
3. Aplicación en el aula.
4. Evaluación.

Las características de la primera fase, además de ser consideradas características del aprendizaje cooperativo, son identificadas como factores y claves para construir el diseño del contexto de aprendizaje en función de los principios básicos, su aplicación en el aula, reflexionar e insertar mejoras, reflexión colectiva en torno a las prácticas y el desarrollo personal y profesional.

Asimismo, se investigan las marcas identitarias del centro, se desarrollan estrategias de pertenencia al grupo y pasan a formar parte de la comunidad Ikaskide, compartiendo su experiencia con los demás centros de la comunidad y aprendiendo mutuamente.

También se forman en claves de dinamización de procesos participativos, viviendo experiencias de construcción basadas en el consenso.

En esa primera fase, se convierte en principios pedagógicos el concepto de identidad escolar, se diseña un contexto de aprendizaje basado en dichos principios, se aplica en el aula y se realiza una reflexión colectiva, identificando las líneas de desarrollo de la siguiente fase, y se abordan las claves de pertenencia y compromiso con el proceso hacia la autonomía en el desarrollo profesional.

Asimismo, se presenta el proceso anual en los órganos escolares, para promover su reconocimiento y adhesión a modo de estrategia.

Dicha fase del proceso finaliza con el diseño del Plan de Desarrollo del Aprendizaje Cooperativo, es decir, el plan para implicar a todo el centro escolar en el Aprendizaje cooperativo. Asimismo, se destacan la necesidad de construir el mapa de competencias transversales y las claves de sistematización.

DESARROLLO

Se completa el plan para implicar a todo el centro en el proyecto; al efecto, se completa el plan de desarrollo del aprendizaje cooperativo, se aborda la sistematización de herramientas y estructuras para el diseño de contextos y se construye el mapa escolar de competencias transversales.

Asimismo, se recopilan las marcas identitarias del centro y se aborda el proceso de implantación en el aula de uno de los indicadores consensuados.

El punto de partida son contextos diseñados con anterioridad; de ese modo, participantes nuevos y formados construyen, implantan en el aula y evalúan contextos nuevos. Asimismo, se construye el mapa de las competencias escolares generales y se unifica y sistematiza una herramienta para diseñar contextos.

La persona dinamizadora tiene la oportunidad de acercarse a vínculos teóricos y trabaja el argumentario de las sesiones de seminario junto con la persona asesora de Ikaskide. Partiendo de la vivencia de experiencias, tiene la oportunidad de comenzar a gestionar información.

AUTONOMÍA

El plan de expansión del proyecto en el centro escolar está encauzado y la construcción de contextos basados en el aprendizaje cooperativo se realiza en situaciones normalizadas, es decir, en los espacios de trabajo habituales (en el grupo de docentes de área o curso). Ese año de autonomía, se trabajan aspectos ligados a la comunicación y la gestión, el grupo natural docente recoge el proceso que está llevando a cabo y la persona dinamizadora realiza la gestión (junto con la persona asesora de Ikaskide). En situaciones naturales realizan reflexión colectiva sistemática de la práctica.

En esta fase, uno de los ejes pasa a ser el tratamiento de la diversidad, para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, ya que deben diseñar contextos contruidos a partir de la capacidad de cada alumno. Al efecto, todos los participantes tienen 5 sesiones de trabajo y, partiendo de contextos que garantizan el bienestar de todo el mundo, se aborda la transformación a contextos que garantizan el aprendizaje de todos los alumnos. En esta cuestión se busca la sistematización de prácticas reflexivas. Por otro lado, se realizan otras 4 sesiones de trabajo para abordar la cultura de aprendizaje, identidad y gestión del centro escolar.

En lo concerniente a la persona dinamizadora, en esta última fase se encarga de diseñar las sesiones formativas y se identifican las líneas de mejora a través de la observación.

Por último, se diseña el plan para llevar al aula las marcas identitarias del centro: consenso de las características que convierten en principios pedagógicos los rangos de valor y los implantan en el aula. Además, se detectan las herramientas para analizar los niveles de compromiso de los miembros del centro escolar y se marcan y difunden las líneas estratégicas de desarrollo.

SECCIÓN II. EXPERIENCIAS EN LOS CENTROS ESCOLARES

5. INTRODUCCIÓN

En este apartado se recogen las experiencias vividas, dentro del proyecto Ikaskide, en distintos centros escolares y etapas.

Las consideramos ejemplos de las experiencias que se podría desarrollar en distintas etapas. Para seleccionarlas, hemos tenido en cuenta la diversidad de etapas y situaciones. Los límites espaciales han restringido la posibilidad de publicar otras experiencias interesantes. Algunas de ellas han sido publicadas en jornadas y en el blog Ikaskide. Los anexos incluyen referencias y distintos documentos gráficos sobre estas últimas.

Las experiencias posteriores reflejan los principios de la secuencia didáctica. Por ese motivo, hemos utilizado un guion unificado para explicar las experiencias; con ello, esperamos facilitar la identificación de las bases comunes a todas ellas.

6. LA ALIMENTACIÓN, ¡FUENTE DE SALUD Y PLACER! (Experiencia de la Ikastola de Azpeitia)

Contexto de vivencias de aprendizaje

La experiencia recogida en estas páginas se vivió en la Ikastola de Azpeitia, en el curso 2015-16. Concretamente, en el tercer ciclo de Educación Primaria. Si bien han participado los alumnos de 5º curso, los alumnos de 6º también han participado activamente en esta experiencia. Y ha sido una participación importante, tal y como se verá a continuación. Detrás de la experiencia están, por supuesto, los tutores del ciclo: han definido las previsiones del proyecto y la planificación y se han implicado absolutamente en la experiencia, guiando un contexto y proceso de vivencias de aprendizaje significativo. En sus propias palabras, "lo vivido por los alumnos es inolvidable" y están en disposición de añadir que ha sido igual para los propios docentes.

La comunidad humana de 5º curso ha asumido y ha trabajado los principios principales del APRENDIZAJE COOPERATIVO trabajados de forma sistemática y continua en el seno del proyecto IKASKIDE. Y es que han acordado, representado y llevado a cabo un **desafío**: «Txanela, en la unidad cuatro, propone como proyecto realizar una exposición de pintxos, pero en esta ocasión, el desafío propuesto a los alumnos ha sido montar un restaurante para los de 6º curso en la sala de educación física». Ha sido un "enorme desafío ", tal y como han reconocido, pero, asimismo, han conseguido convertirlo en objetivo, deseo e

intención común para todo el colectivo, desde el principio hasta el final del proceso vivencial.



Y para dar respuesta al desafío, los alumnos de 5º curso han trabajado en **cooperación** en todo momento, asumiendo el apoyo mutuo y la necesidad recíproca como características y condiciones del proceso de vivencias educativas. Utilizando diversas técnicas de aprendizaje cooperativo, en esta bella experiencia escolar el objetivo ha sido crear y construir grupos de trabajo. Y es que el objetivo de cada grupo de trabajo ha sido ofrecer menú y servicio completos a un grupo de comensales clientes de 6º curso: han consensuado y preparado los menús conjuntamente, las mesas del comedor y las características de los servicios ofrecidos, con el fin de satisfacer los aspectos tanto dietéticos como estéticos. Además, ha sido responsabilidad de toda la clase identificar las necesidades de absolutamente todos los clientes de 6º curso y darles respuesta.

Si bien todo el proceso se ha vivido a través del aprendizaje cooperativo, otro de los criterios fundamentales tenido en cuenta ha sido prestar una atención especial a la **responsabilidad individual** para llevar a cabo el proceso debidamente. Y es que, más allá de las responsabilidades asumidas por cada cual de cara al desafío, cada alumno ha realizado su narración en torno a la experiencia vivida y, junto con ello, también han adquirido especial relevancia el tratamiento y reflexión sobre varias competencias que han sido necesarias a través del proceso de aprendizaje.

Por último, es necesario subrayar que a través de las **entrevistas diálogicas** promovidas y organizadas por los tutores a lo largo de todo el proceso han podido llevar a cabo el proyecto y expresar las experiencias vividas. Gracias a ello han dado respuesta, de forma sobresaliente, a uno de los criterios clave del

aprendizaje cooperativo. Son significativas las siguientes palabras de los tutores en torno a la comunicación y el diálogo: “los alumnos de 6º curso se quedaron tan sorprendidos que en el último momento sintieron la necesidad de dar las gracias y puestos en pie les dedicaron un bertso y una gran ovación”.

DE BOCA DE LOS PROTAGONISTAS:

“Fue un desafío enorme; los alumnos jamás olvidarán lo vivido. El orgullo que sintieron fue tremendo; y también el de los docentes. Fue tan bonito lo vivido que a los alumnos les entraron ganas de ayudar en la cocina de su casa. Hubo una gran armonía, nadie tuvo ningún problema.

Aunque terminamos reventados, escuchamos a muchos alumnos decir: “Jopelasss, ha merecido la pena, deberíamos hacerlo más a menudo”. Los progenitores también se mostraron satisfechos, hemos recibido felicitaciones y agradecimiento por provocar ese tipo de sentimientos en los alumnos. En consecuencia, escuchar cosas así da fuerzas a los docentes para seguir avanzando”.

“(…) El proyecto de APRENDIZAJE COOPERATIVO nos ha ayudado a reflexionar, a analizar deseos, a acercarnos al alumno, a detectar sus necesidades, a acercar al alumno a contextos próximos, a percibir cuán importante es emocionar al alumno y a ver al alumno de otra manera.

En este momento, tras vivir todo eso, hemos sentido la necesidad de poner un marco a la etapa de EP y ya hemos comenzado a afrontar dicha tarea”. (5º curso de la Ikastola de Azpeitia)

Proceso de vivencias de aprendizaje

El proyecto *Ikaskide* desarrollado por la Ikastola de Azpeitia se ubica en la cuarta unidad que recoge *Txanela* para el 5º curso. Si bien la unidad establece el desafío de realizar una exposición de pintxos, se adaptó y se propuso a los alumnos que convirtieran la sala de educación física en restaurante para los alumnos de 6º curso, a modo de desafío final del proyecto.

El grupo realizó un proceso de aprendizaje largo y profundo, trabajando las actividades para desarrollar las capacidades previstas en la propia unidad y, además, realizando conjuntamente las planificaciones para hacer frente al desafío. Tal y como expresaron, “los alumnos se mostraron muy emocionados ante el desafío, llenos de ilusión, con ganas de empezar a trabajar inmediatamente, etc.”.

Comenzaron el proceso echando un vistazo a la unidad, para hacerse una idea de los pormenores de la materia y ubicar dicho desafío dentro de los propósitos de la unidad. Activaron y analizaron los conocimientos previos en torno a la materia, en primer lugar, leyendo el cómic correspondiente a la unidad y respondiendo a las preguntas del apartado “Zer dakizu horretaz?” (¿Qué sabes del tema?) y debatiendo sobre todo ello. Además, para ambientarse, disfrutaron viendo un vídeo de la conocida canción de Golden Apple Quartet («Buen menú, señor»), escuchando, cantando e imitándola. Además, en torno al mismo tema, vieron fragmentos de algunos programas televisivos conocidos para ellos.

Con el fin de promover la identidad del grupo, la cohesión y un ambiente de confianza, el docente intercaló a lo largo del proceso algunas técnicas de aprendizaje cooperativo, con toda la intención. La dimensión fundamental de los proyectos de aprendizaje cooperativo para los docentes de la Ikastola de Azpeitia es intercalar ese tipo de actividades en el proceso de construcción de la comunidad humana del aula, utilizando distintas técnicas de aprendizaje cooperativo. Por ejemplo, la conocida como *la maleta* (véase cuadro).

Técnicas Ikaskide: La maleta

Es un ejercicio para conocerse mejor mutuamente. Cada miembro del grupo traerá cosas que definan su identidad en una caja (o en una maleta): una tableta de chocolate si le gusta el chocolate; una pelota si es pelotari; un CD si le gusta la música, etc. Y luego presentará al grupo el contenido de la maleta.

Para profundizar en las dimensiones de la materia, aplicaron otra técnica de aprendizaje cooperativo: la técnica de los grupos de expertos. Así lo explican ellos mismos: “Por un lado, estaban los grupos naturales y, por otro, cada cual era un experto en función del tema que le tocara. Se reunió cada grupo natural y se repartieron las áreas o temas secundarios incluidos en el tema. Se definió en qué iba a ser experto cada uno (tipos de alimentos, aparato digestivo, enfermedades relacionadas con la alimentación, etc.). Posteriormente, se juntó en grupos a los expertos en una misma cuestión y comenzaron a analizarla. Leyendo, entendiendo entre todos y compartiendo hasta realizar un gran esquema conjuntamente. A continuación, aprendieron e interiorizaron el tema entre todos

para luego poder presentarlo cada cual en su grupo natural. En los grupos hay que cuidar la responsabilidad de cada individuo y, por ende, cada grupo debía asegurarse de que sus miembros habían entendido y aprendido lo que les tocaba”.

Cada grupo natural recopiló los contenidos ligados al tema y los expuso en un mural "de cara a la cohesión grupal", para agrupar lo realizado en las distintas actividades y poder presentarlo ante sus compañeros: pirámide alimenticia, aparato digestivo dentro de una silueta, etc.

Con el objeto de evaluar el grado de asimilación de las competencias previstas en la unidad, se puso a los niños ante una situación que debían resolver individualmente: “La abuela te ha invitado a comer el domingo. Este es el menú que te ha preparado: una gran ensalada, espaguetis y helado de fresa de postre. Después de comer, transcurrido un tiempo, al ir al baño, expulsas por el ano esos alimentos que has comido en forma de excremento. ¿Qué dirías que ha pasado?”. Además de responder a la pregunta, tuvieron que puntuar el menú de la abuela teniendo en cuenta el equilibrio dietético que debe haber en todos los menús.

El itinerario de aprendizaje explicado hasta ahora se realizó junto con otras actividades de cara al desafío mencionado anteriormente. He aquí la relación de los pasos dados en esa vía paralela, en sus propias palabras:

- “Cada grupo consensuó un menú sano y lo presentó en una carta.
- Con los alimentos recogidos en el menú hicieron recetas y las explicaron en un pequeño cartón (se trabajaron textos instructivos al mismo tiempo).
- Hicieron una lista de los recursos necesarios para montar el restaurante y decidieron cómo podían conseguirlos (mesas, caballetes, fuego, bombonas de la ikastola y platos y cubiertos de la Mancomunidad).
- Escribieron los alimentos que necesitaban para elaborar el menú y las cantidades, así como los pucheros, instrumentos y aparatos necesarios para cocinarlos.
- Grupo a grupo, se revisaron las listas con el docente y definieron qué había que hacer (montar la cocina, poner la mesa, organizar los alimentos, cocinarlos, preparar los platos, servir, recoger y dejar la sala tal y como estaba al principio).



Mesa preparada por un grupo de alumnos.

- Cada grupo decidió cómo organizar su espacio (vestimenta, nombre del restaurante, decoración, etc.).
- Tras dejar todo listo (alimentos, cantidades, etc.), se les dio dinero para que fueran a hacer la compra. Posteriormente, trajeron la cuenta y los euros sobrantes, para hacer las cuentas debidamente”.

Contexto de las vivencias de aprendizaje y regulación del proceso

La narración del contexto y del proceso recogida en las líneas anteriores, así como las propias declaraciones de los docentes, ponen de manifiesto que para llevar a cabo esos contextos y procesos hay una comunidad de práctica formada por profesionales regulando todo ello, vigilando.

Ese es, precisamente, uno de los objetivos principales del proyecto IKASKIDE: incidir en la profesionalización de los docentes que son clave en el proyecto educativo de un centro escolar, promoviendo su relación con los centros escolares, cuidando y aplicando las condiciones que estimamos apropiadas para construir comunidades de práctica profesionales. Las palabras de la comunidad de la Ikastola de Azpeitia atestiguan ese esfuerzo:

“El asesoramiento recibido desde HUEZI nos ha ayudado mucho a avanzar en nuestro proceso. Una de las claves para poder llevar a cabo el proceso fue que en la formación toda la plantilla docente de EP tuviera la oportunidad de acudir a HUEZI, que hayan participado desde el comienzo y hayan vivido la esencia del proyecto, aunque el grupo de docentes sea muy diverso.

Hemos tenido muchos altibajos, inseguridad, miedo, hemos dudado de nosotros mismos, de si estábamos haciendo bien el trabajo o no, qué hacer con los libros

de texto, dificultades a la hora de diseñar las unidades, preocupaciones a la hora de hacer frente a la diversidad, etc.

El asesoramiento, las sesiones de HUEZI y las de la ikastola, nos han ayudado a resolver nuestras dudas en muchos momentos. En consecuencia, las sesiones grupales han sido necesarias y enriquecedoras, hemos aprendido mucho unos de otros". (Tutor/a de 5º curso de la Ikastola de Azpeitia).

7. “RECORRIDO HISTÓRICO EN ORIO” Experiencia de Herri Ikastola de Orio

Contexto de vivencias de aprendizaje

Sobre la base del proyecto de aprendizaje cooperativo, en el curso 2015-2016 Herri Ikastola de Orio comenzó a dar los primeros pasos en los tres ciclos de Educación Primaria.

La experiencia descrita en estas líneas es, precisamente, la experiencia vivida en el tercer ciclo de Educación Primaria en el curso 2015-2016. Es un proyecto interdisciplinar, realizado en 5º y 6º cursos, que aglutina contenidos de muchas materias.

En el diseño del desafío, a modo de competencia básica, eligieron el eje **Conocer el mundo físico e interactuar con él**.

Partiendo de esa línea de trabajo, el equipo docente de tercer ciclo (8 personas) pensó que un proyecto centrado en la realidad próxima ayudaría a cumplir dos objetivos:

1. Mantener al máximo nivel la motivación y el interés de todos —alumnos y docentes—.
2. Desarrollar el programa de estudios. Así, decidieron diseñar un RECORRIDO HISTÓRICO-TURÍSTICO en el pueblo.

Participaron cinco grupos de alumnos: dos de ellos de 6º y los otros tres de 5º, todos ellos compuestos por entre 19 y 20 alumnos.

Ni que decir tiene que la preparación y cooperación de los docentes intervinientes en este ciclo fue absoluta. Como testimonio del sentimiento positivo, alegre e idóneo del grupo está el bertso que compusieron para dar comienzo al proyecto:

*Gure herrian ditugu
makina bat kale.
Herri arrantzalea,
herri arrantzale.
Txoko bitxi politak
ditugu debalde,
bisita dezagun
denok Goiko kale.*

*Salatxotik abiatu
Piliku aldera,
taldea elkartuta
Krexentxiñenera,
San Martin ahaztu gabe
gora eta behera.
Bisita egiteko
ez galdu aukera!*

Antes de presentar el proyecto en el aula, el equipo docente diseñó los pormenores de las actividades a realizar, sin renunciar por supuesto a la flexibilidad y a la posibilidad de adaptar o cambiar las actividades definidas.

En opinión de los docentes, las características fundamentales del desafío eran las siguientes:

- Ha incitado a los alumnos a la acción.
- Han sido los protagonistas principales del proceso de aprendizaje.
- Han tenido muchas oportunidades para actuar de forma autónoma y también responsable.
- Han tenido la oportunidad de trabajar la interdisciplinariedad (matemáticas, idiomas —euskara, castellano e inglés—, plástica y entorno) y de aplicar lo aprendido.
- Han conocido y aplicado modos de obtener, recabar y tratar la información.
- Han cooperado con compañeros de su curso y con compañeros de otras edades.

En el diseño se definió qué resultados de aprendizaje deberían obtener a través del proyecto. Además de los contenidos, también se tuvieron en cuenta el proceso utilizado y la actitud mostrada por los alumnos. Así definieron los principales resultados:

1. Tras conocer el desafío, recabar datos utilizando diversas fuentes de información, interpretar, inferir, etc. Individualmente o en grupo.
2. Escuchar activamente la información dada por los expertos y utilizar los datos necesarios.
3. Redactar textos explicativos utilizando el registro correcto y apropiado, incluidos datos matemáticos.
4. Presentar oralmente la información seleccionada a los demás, y mediante gestos.
5. Que cada cual asuma la responsabilidad de su trabajo y evalúe tanto su trabajo como el de los demás.

En la fase final del desafío, cada grupo debía crear un **PANEL INFORMATIVO**: Debía ofrecer información de la casa, plaza, muelle o de un lugar o de un entorno concreto, información que debía ir en tres idiomas —en euskera en formato

largo, y en castellano e inglés en abreviado— y de forma complementaria y para garantizar la comunicación visual, debía llevar también imágenes antiguas y un boceto del lugar.

Posteriormente se debían explicar brevemente las técnicas cooperativas utilizadas en el desarrollo y, por último, dar a conocer el alcance del proyecto.

Proceso de vivencias de aprendizaje

Tal y como mencionábamos anteriormente, el desafío era diseñar un RECORRIDO HISTÓRICO-TURÍSTICO EN ORIO. Para presentar el desafío, el equipo docente preparó un bertsu.

Hay que decir que los alumnos están divididos en grupos heterogéneos de cuatro alumnos desde hace tres años, sistemáticamente, por decisión de los docentes. Cada cual tiene su función: uno es el responsable, otro el secretario, otro el responsable de trabajo y el cuarto el asistente. Entre las funciones generales, por aquél entonces tomaron la decisión de intentar cumplir con las subrayadas.

Responsable:

- Sabe qué hay que hacer. Tiene en cuenta las explicaciones dadas por el docente y si algún miembro del grupo lo necesita, se lo explica.
- Se comunica con el docente en nombre del grupo.
- Ayuda a aprender.

Asistente:

- Se centra especialmente en quien necesite ayuda.
- Cuando falta un compañero, asume sus responsabilidades.
- Ayuda a aprender.

Secretario:

- Controla turnos y el tono del grupo.
- Controla la ortografía, caligrafía y presentación del grupo.
- Ayuda a aprender.

Responsable de material:

- Cuando falte un compañero, se responsabiliza de las fichas y deberes para el ausente.
- Controla las agendas.
- Ayuda a aprender.

Una vez presentado el desafío, tras compartir los resultados del aprendizaje que se debía trabajar y formar grupos heterogéneas, se puso en marcha el primer paso: se hizo una lista de 10 lugares significativas del pueblo y se presentó a los grupos.

Como el objetivo era que los alumnos trabajaran con autonomía, se les pidió que eligieran democráticamente un lugar que les gustara; y, por grupos, votaron para elegir un lugar.

Posteriormente, con el fin de activar los conocimientos previos en torno al tema, sentados en grupos de cuatro, se aplicó la técnica de la HOJA GIRATORIA para ver qué sabían y destacar qué querían saber. De la siguiente manera:

Técnicas de aprendizaje cooperativo: Hoja giratoria

Cada grupo recibió una hoja en blanco y un alumno comenzó a escribir lo que sabía. Siguiendo el sentido de las agujas del reloj, pasó la hoja al siguiente compañero y este, tras leer lo escrito por el primero, debía escribir algo nuevo. Y así sucesivamente, hasta que participaron todos los miembros del grupo. Cada grupo giró la hoja tantas veces como fuera necesario. El trabajo de unos grupos fue más fructífero que el de otros.

Una vez explicado e identificado el tema, comenzó la recopilación de datos. Para lograr información específica, hicieron acopio de una gran cantidad de libros. Trajeron muchos de casa y, además, recabaron documentación de Internet, de sus progenitores e incluso información obtenida de ciudadanos y expertos del pueblo.

También tuvieron la oportunidad de acudir a la oficina de turismo. Aunque resulte sorprendente, muy pocos la conocían. Cogieron folletos y planos y con lo leído y con lo visto y escuchado en los audiovisuales, volvieron al aula.

En el grupo grande seleccionaron la información útil y la escribieron en una hoja en blanco.

Debemos aclarar que cada grupo tenía una carpeta para guardar sus textos, lecturas, documentos, resumen, conclusiones, etc.

Volviendo a sus quehaceres, una vez más, acudieron a ver los tabloneros informativos colocados en el recorrido de la parte vieja de Orio. Vieron el formato, leyeron el texto y destacaron los datos principales: fecha, siglo, tipo de construcción, uso, etc.

Tras dicha reflexión, aplicando la técnica de LÁPICES AL CENTRO, escribieron preguntas y, a partir de ahí, comenzaron a buscar respuestas en distintos soportes. A continuación, se explica cómo trabajaron.

Técnicas de aprendizaje cooperativo: Lápices al centro

Siempre en grupos pequeños, con una hoja y un lápiz en el centro, un alumno proponía una pregunta y quedaba a expensas de recibir la opinión de los demás.

Tras debatir en torno a la idoneidad, corrección e integridad de la pregunta, el primer alumno escribía la pregunta correcta en una hoja en blanco.

Siguiendo el sentido de las agujas del reloj, el siguiente alumno hacía lo mismo y así sucesivamente hasta tener el mayor número de preguntas posible.

Por otro lado, en la hora de Plástica hacían los bocetos. Utilizaron más de un modelo: en algunos grupos —en sexto curso, por ejemplo—, fotografías tomadas por ellos mismos; en 5º curso, por su parte, fotografías tomadas de la revista municipal *Karkara*. Al finalizar los expusieron y los alumnos tuvieron la oportunidad de votar por el más bonito. Los dibujos eran anónimos y hay que decir que el criterio utilizado para elegir el mejor fue correcto.

Recabaron información, descartaron la que no necesitaban y fueron completando el texto. Con anterioridad, leyeron conjuntamente los textos extraídos de libros, documentos obtenidos en Internet y similares, mediante la técnica de la LECTURA COMPARTIDA.

Técnicas de aprendizaje cooperativo: Lectura compartida

Por ejemplo, cada grupo básico recibió un texto. Un miembro del grupo leyó el primer párrafo y el siguiente, en

el sentido de las agujas del reloj al igual que en las técnicas anteriores, explicaba con sus propias palabras lo comprendido. Los otros dos alumnos, entonces, mostraban su conformidad o desacuerdo. Y así sucesivamente hasta leer todo el texto.

A veces se encontraban con obstáculos en el camino, por supuesto; por ejemplo, cuando no entendían una palabra. Entonces, consultaban el diccionario o pedían ayuda al docente.

Una vez comprendida, debían escribir la información en una hoja en blanco. En este caso, era responsabilidad del secretario, con ayuda del resto.

Como debían intercambiar la información extraída en esta actividad, practicaron la técnica conocida como PUZZLE.

Los miembros del primer grupo acudían donde otros grupos, uno a uno. Su misión era explicar al resto la información que tenía. Los del grupo base tuvieron la oportunidad de aclarar dudas, haciendo preguntas.

Tras escuchar la información de todos por turnos, y asimilarla, tuvieron la oportunidad de escribirla.

Debido a la falta de datos, un grupo decidió traer a un experto al aula. Prepararon una serie de preguntas para el experto, en grupos pequeños. Incluyeron la información recibida en la carpeta del proyecto, ¡y adelante!

Mientras tanto, en Matemáticas, se les pidió que con el plano de Orio en mano, ubicaran numerosos lugares y lugares conocidos en el mapa. En dicha actividad se aplicó la técnica cooperativa 1-2-4.

Técnicas de aprendizaje cooperativo: 1-2-4

Cada alumno recibió un plano mudo del pueblo y una lista con 20 nombres. En el plano, los lugares significativos del pueblo estaban marcados mediante un número o letra mayúscula. El docente les pidió que unieran los nombres de la lista a números y letras.

Al principio fue trabajo individual. Luego, en parejas, contrastaron sus respuestas y debatieron al respecto. Generalmente se ponían de acuerdo; aunque a veces no consiguieron ponerse de acuerdo, cada cual defendiendo firmemente su respuesta.

Por último, ambas parejas de un grupo pequeño contrastaban sus trabajos y consensuaban la respuesta correcta.

Participaron todos. En alguna ocasión algún alumno se bloqueaba, pero su compañero le daba explicaciones y seguían adelante. Tal y como se puede deducir, en este desafío se ha intercalado trabajo individual con trabajo colectivo. Este último ha tenido un gran peso.

Para sacar el mayor rendimiento posible y garantizar la cohesión y el sentido de pertenencia al grupo, se les pidió que eligieran un nombre y logotipo, con un objetivo común: creer que eran un grupo y que ayudándose mutuamente podían aprender.

También se les pidió que hicieran su **CONTRATO LABORAL**. Dicho contrato debía recoger la autorregulación y la coevaluación; además, definieron los compromisos que asumían (obligaciones).

En grupos pequeños de nuevo, y mediante la técnica 1-2-4, escribieron una serie de frases. El docente recogió las propuestas de todos los grupos y las escribió en la pizarra. Muchas estaban repetidas; pero, sin embargo, se propusieron muchas frases. Mediante votación, se eligieron seis frases; las siguientes:

Contrato laboral:

- Cuando un miembro del grupo dé su opinión, hay que escucharla.
- Todos debemos participar.
 - Siempre hay que proponer algo, no escribir tras escuchar a los demás.
 - Si un miembro del grupo no entiende algo, hay que ayudarle.
 - No se puede jugar mientras estemos trabajando.
 - Hay que cuidar el material.

Cada quince días, rellenaban un cuestionario regulador; de dos maneras:

- a) Autoevaluación, en la que cada cual reflexionaba en torno a su trabajo.
- b) Coevaluación, en la que tuvieron la oportunidad de valorar las responsabilidades o trabajos de sus compañeros.

Así, cada quince días evaluaron el funcionamiento del grupo. Cada cual debía reflexionar en torno a cómo había sido su trabajo y escribir qué había hecho bien

y qué debía mejorar. Después de que cada miembro del grupo hiciera ese ejercicio, todos ellos escribieron su opinión sobre el trabajo de los demás (coevaluación).

En general, decidieron que estaban trabajando muy bien; aunque algunos propusieron también qué debían mejorar y cómo ayudar.

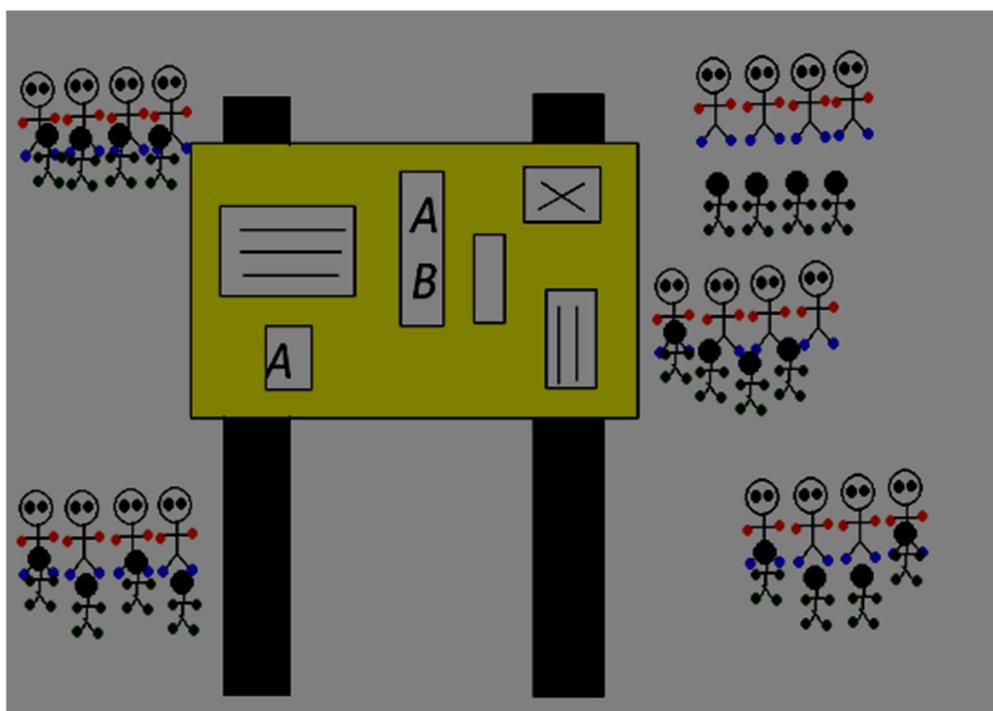
Al trabajar de esa manera, además de lo aprendido, los alumnos asimilaron formas y estrategias para aprender.

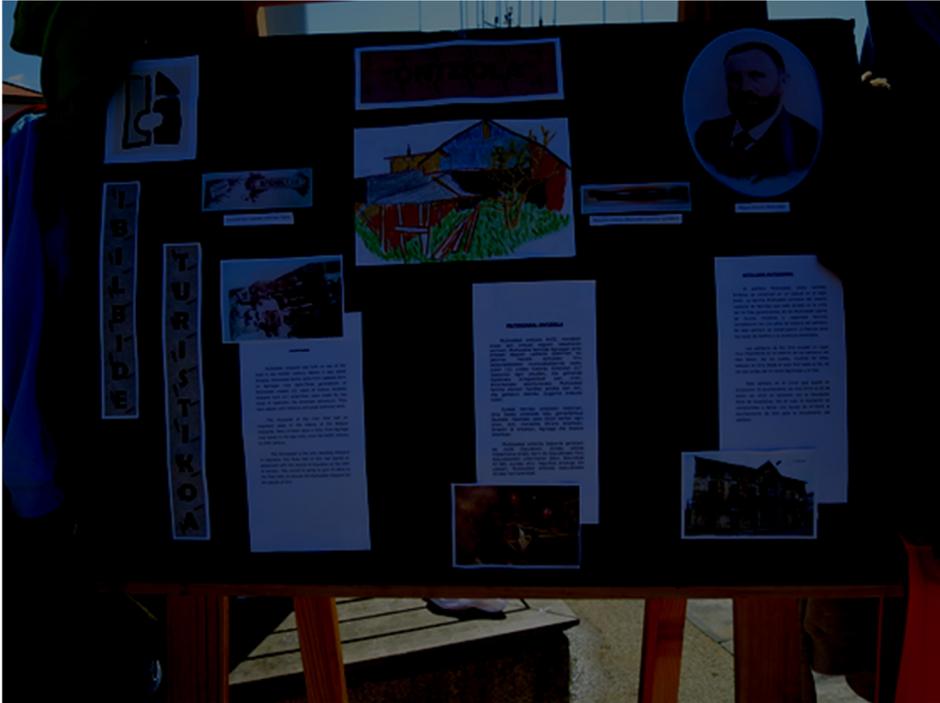
Nos acercábamos a la última fase del proceso...

Los cinco paneles estaban terminados. Solo les quedaba colocarlos en el recorrido e informar al resto.

Para calentar motores y adquirir confianza, los alumnos de 5º y 6º pensaron que había llegado la hora de comunicarse mutuamente la información recabada.

Se organizó una primera salida in situ. Un grupo mostraba el panel y daba explicaciones a los demás grupos. Por ejemplo, como los de 5ºA estaban divididos en cinco grupos, un pequeño grupo dio explicaciones a 5ºB, otro a 5ºC y, de igual modo, a 6ºA y 6ºB. Mediante rotación, todos los grupos escucharon las explicaciones de todos los grupos.





Salida definitiva...

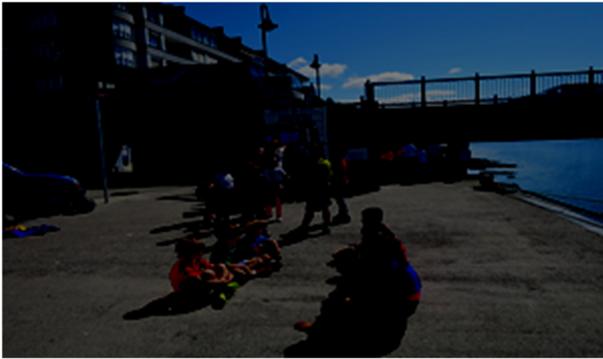


Los cinco cursos completaron el desafío. Se ubicaron en su lugar y todos los demás grupos de Educación Primaria acudían a dicho lugar, completando el recorrido.

Con anterioridad, los docentes elaboraron una tabla definiendo los lugares a visitar y el horario de cada grupo. Dividieron la mañana en dos sesiones: la primera para 3º y 4º cursos; la segunda para 1º y 2º.

A cada curso se le había asignado un punto de partida. Allí, tras escuchar 20 minutos de explicación y hacer las preguntas que desearan, se trasladaban a otro punto hasta completar los cinco puntos del recorrido. Estuvo muy bien coordinado y el tiempo ayudó también: fue un día seco y soleado.

Para ofrecer información, se dividieron en grupos y los grupos que acudían a escuchar fueron también de cuatro en cuatro. En rotación, a lo largo de la mañana todos tuvieron la oportunidad de escuchar lo de todos.



Contexto de las vivencias de aprendizaje y regulación del proceso

Los alumnos se sintieron protagonistas; actuaron con seriedad y responsabilidad y creyéndose el rol de docente-guía. Una experiencia inmejorable, ¡PARA TODOS!

Cabe destacar que poco después acudió un grupo de jubilados de Vitoria-Gasteiz y sopesamos la posibilidad de ofrecerles nuestra información. En consecuencia, hicimos una tercera salida con algunos alumnos, voluntarios (para entonces estaban ya de vacaciones). En aquella ocasión, la lengua vehicular fue el castellano. ¡Espectacular! Los visitantes quedaron anonadados con la responsabilidad y competencia mostrada por los alumnos.

Ese desafío abordado entre todos contribuyó enormemente a que adquirieran conciencia de grupo: todos consiguieron participar —cada cual en la medida de lo posible, por supuesto—, ya que todos aportaron en mayor o menor medida.

Dichas interacciones provocaron muchos sentimientos y emociones: frustración, incapacidad, disgusto, cuando tienes problemas; rabia, dolor cuando algún compañero estaba mal; alegría, gozo cuando el proyecto avanzaba; orgullo cuando veían que eran capaces:

“yo también sé hacerlo, explicarlo, presentarlo”.

Para el equipo docente el proyecto fue muy positivo, ya que vieron a los alumnos muy interesados en el desarrollo de las actividades.



8. INDUSTRIALIZACIÓN. Itxaropena ikastola

Contexto de vivencias de aprendizaje

El proyecto explicado a continuación fue desarrollado por los alumnos de sexto curso de Educación Primaria de Itxaropena Ikastola, en el curso 2014-2015. Tomando como punto de partida el proyecto propuesto en el libro *Txanela*, a través de ese proyecto dieron los primeros pasos para organizarse en grupos cooperativos y aprender a aprender a través del aprendizaje cooperativo; y es que fue la primera experiencia para los alumnos.

En ese contexto, el objetivo del proyecto era hacer frente a dos desafíos: por un lado, sumergirse en una experiencia de aprendizaje cooperativo y, al mismo

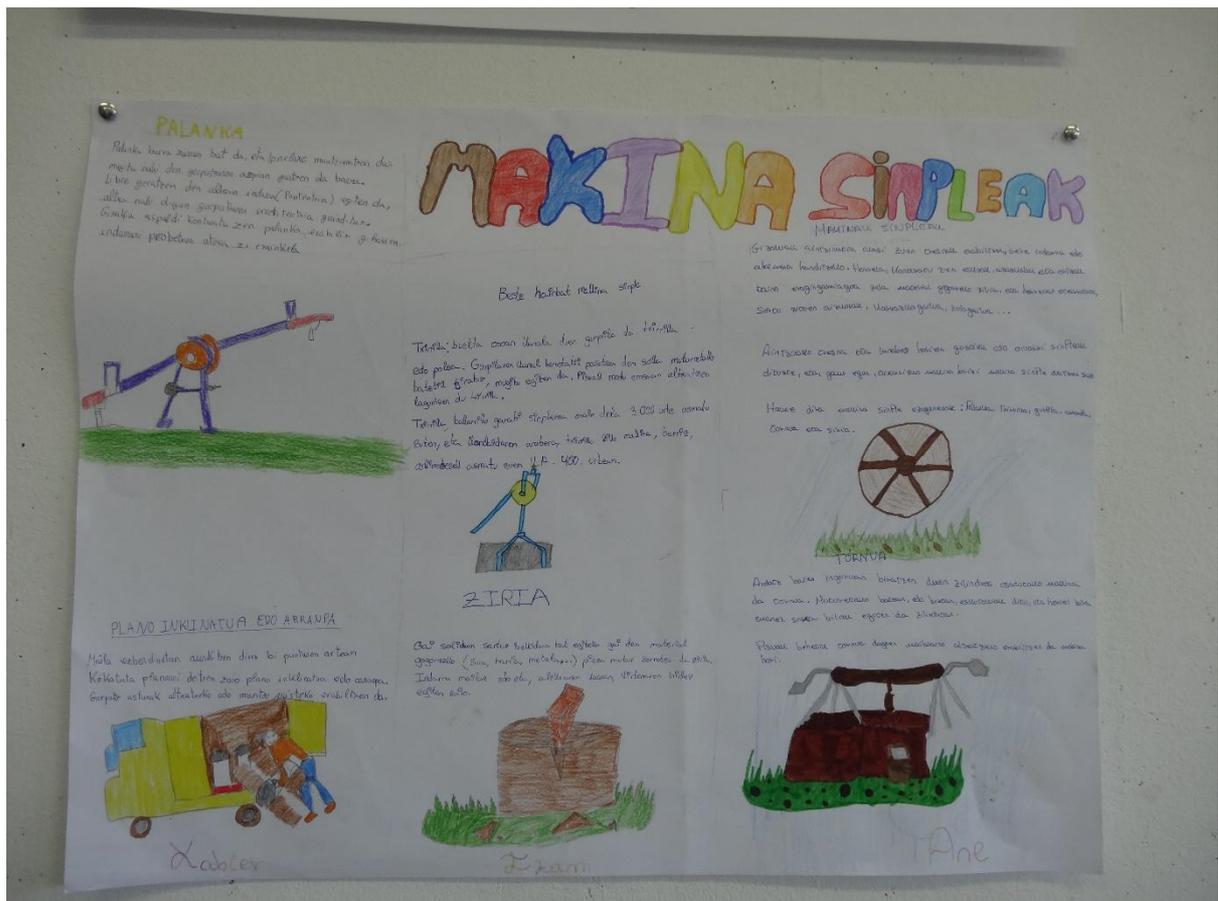
tiempo, promover la autonomía y responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

A través del proyecto, los alumnos tuvieron la oportunidad de trabajar los temas secundarios ligados al tema principal —es decir, la industrialización—, y de profundizar e intercambiar información en torno a ciertos aspectos del tema abordado.

Cada grupo cooperativo tenía dos tareas:

- Explicar los temas principales en torno a la industrialización a través de una obra de arte.
- Identificar las claves principales de la industrialización y saber responder a preguntas relacionadas con dicho conocimiento.

“Primero hicimos los grupos y luego repartimos los temas por sorteo: industrialización, sectores laborales, industrialización en el País Vasco, etc. Nosotros hicimos un infograma para explicar máquinas simples.



Proceso de vivencias de aprendizaje

Para empezar, creamos los grupos. Para garantizar su heterogeneidad, agrupamos a niños con distintas capacidades en cada grupo. Hicimos dos tipos de grupo: grupos básicos y grupos de expertos. En los grupos básicos, compartieron conocimiento en torno a los temas elegidos. El objetivo de los grupos era garantizar el proceso de aprendizaje de los conceptos básicos de todos los alumnos. Los grupos expertos investigaron en torno a los temas planteados y presentaron el tema que tocó a cada grupo. Para ello, prepararon un mural y una presentación oral.

En lo concerniente a la secuencia de aprendizaje, dimos los pasos siguientes:

1. Comenzamos por identificar debidamente el **objetivo común** (desafío) y, al mismo tiempo, trabajamos estrategias para reforzar la organización y cohesión del grupo.

En ese punto, aplicamos las dinámicas conocidas como “Diana” y “Manos”.

Técnicas de aprendizaje cooperativo: Diana

Les dimos una diana. Dividimos la diana en 4 partes. En cada parte, cada miembro del grupo escribió sus características y las habilidades que en su opinión podía aportar al grupo.

Después de que cada alumno escribiera lo que le correspondía, analizaron línea a línea lo escrito por todos ellos y buscaron un nombre para dar identidad al grupo.

“MANO”. Cada miembro del grupo dibujó su mano. En los dedos escribieron qué tenían que ofrecer al grupo y lo que esperaban del grupo.

2. El segundo paso fue la **planificación del trabajo**. Con la supervisión del docente, cada grupo elaboró su contrato laboral. A través del contrato identificaron obligaciones y se repartieron las responsabilidades individuales, plazos y fijaron los compromisos entre ellos. Gracias al contrato, pudieron representar mejor el proceso y, al mismo tiempo, les resultó una herramienta útil para definir las responsabilidades y roles dentro del grupo.

3.

4. El tercer paso fue hacer un **mural**.

Aplicamos varias estrategias para organizar la cooperación.

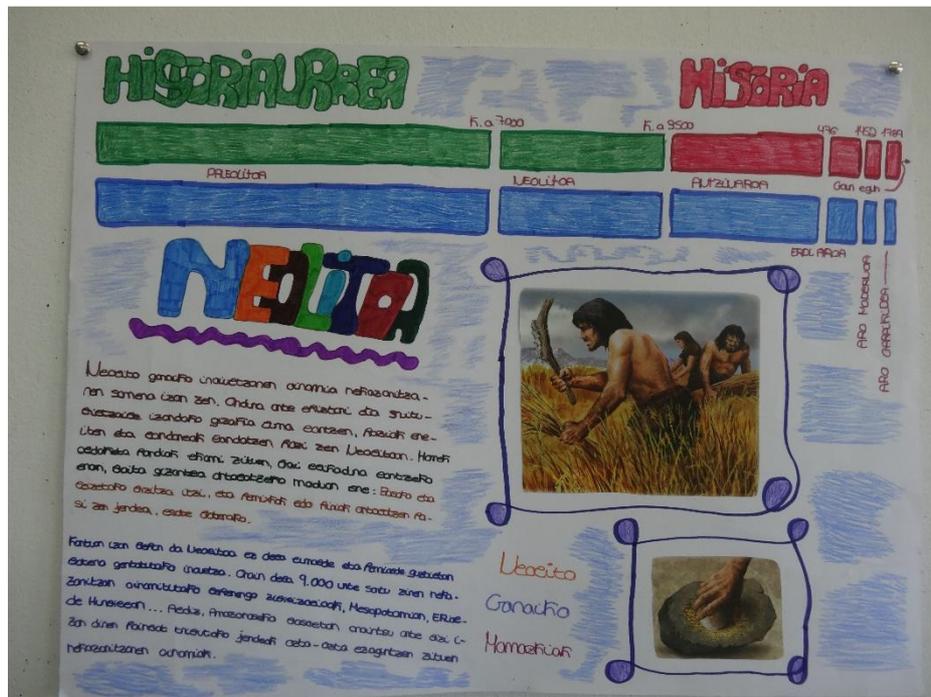
Para empezar, abordamos la identificación de los temas a tratar. Para ello, utilizaron las lecturas del libro *Txanela* y material complementario traído por los propios alumnos e intercalaron trabajo individual y colectivo.

Los integrantes del grupo, por turnos, ejercieron el rol de representante-portavoz; es decir, ofrecer información precisa sobre el trabajo colectivo. Informaron de la situación contractual, de los pasos dados y de la situación del trabajo.

Por otra parte, realizaron otras actividades: leer, subrayar, escribir, elegir fotografías, dibujar.

A lo largo del proceso, en varios momentos fue necesario lograr consenso en torno a ciertos temas: para elegir títulos y subtítulos, medios comunicativos (fotografía/texto, etc.) o formato.

Para lograr consenso, utilizamos distintas técnicas; entre ellas, la técnica 1-2-4.



- **Técnicas de aprendizaje cooperativo: Técnica 1-2-4**

Es una técnica para garantizar la participación de todos los miembros del grupo y, al mismo tiempo, responder a la actividad grupal de la mejor manera posible. Pongamos que tenemos un grupo de 4 personas. En primer lugar, todos los miembros del grupo responderán o resolverán la actividad individualmente. Una vez que cada uno de ellos tiene la respuesta, los juntaremos en parejas para que consensuen cuál es la mejor respuesta, teniendo en cuenta la respuesta de

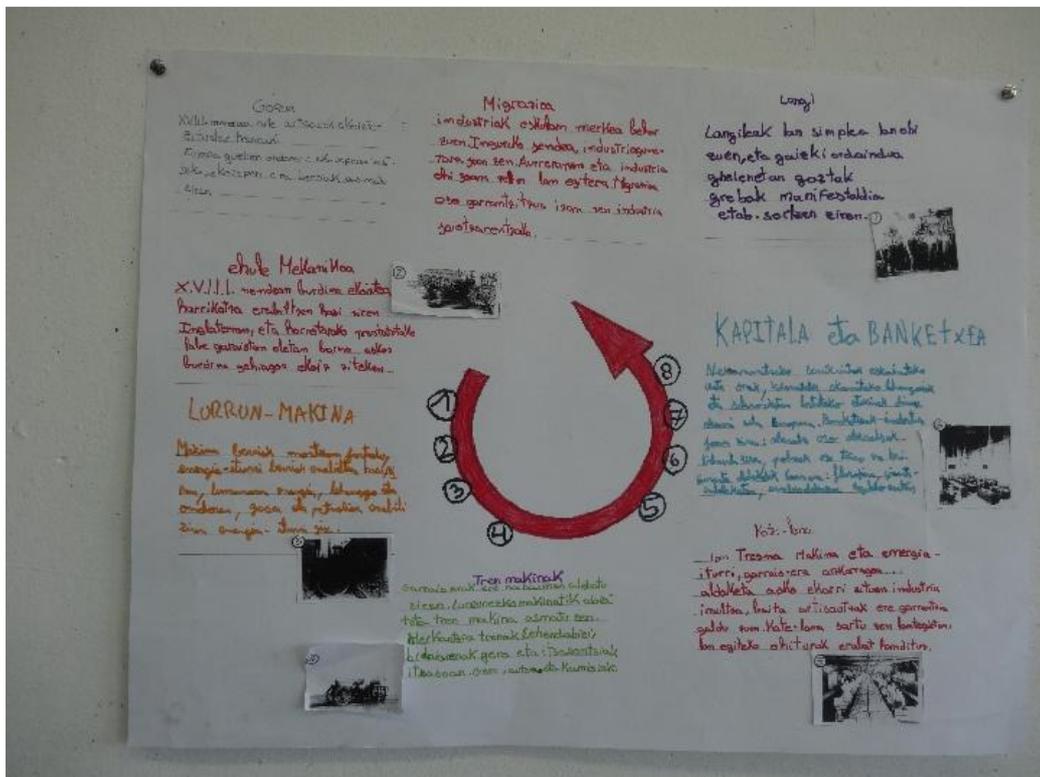
ambos; una vez logrado el consenso en pareja, cada pareja expondrá su respuesta en un grupo de cuatro personas y ambas parejas deberán buscar una respuesta consensuada. De ese modo, todos los miembros participan y, al mismo tiempo, ofrecen la mejor respuesta posible, ya que para llegar a la respuesta definitiva habrán realizado tres reflexiones (individual, por parejas y en grupo de cuatro).

5. El cuarto paso fue **preparar preguntas-respuestas.**

Los miembros del grupo experto identificaron las preguntas principales relacionadas con el tema y prepararon una hoja de preguntas-respuestas. En esta fase también se intercalaron trabajos individuales y colectivos. Los grupos básicos tuvieron que responder a las preguntas y para ello contaron con la ayuda de los expertos.

“Somos grupos de seis y nos dividimos en tres y tres, porque si hay muchas personas en el grupo es más difícil alcanzar consensos. Luego nos juntamos, porque no se trata de lo que te toca a ti únicamente, sino que hay que aprender todo con los compañeros de grupo; cada cual su parte y la de los demás”.

6. Quinto paso: **presentación de murales.** Cada grupo presentó el contenido de su trabajo. Hicieron la presentación valiéndose de murales. “Hubo grandes diferencias entre miembros de los grupos de expertos; sin embargo, todos hicieron la presentación por encima de sus posibilidades, es decir, gracias al trabajo en equipo mostraron una seguridad y una capacidad que no muestran individualmente”.



Contexto de las vivencias de aprendizaje y regulación del proceso

Tal y como hemos visto en la explicación del proceso de aprendizaje, mientras estaban organizados en grupos cooperativos y desarrollaban el desafío, se pusieron en marcha varias estrategias para desarrollar competencias. La necesidad de trabajar competencias surgió de las necesidades del grupo; es decir, de las necesidades detectadas en sus actividades.

En lo concerniente a la competencia **aprender conjuntamente**, se trabajaron actitudes necesarias para que la cooperación fuera exitosa: valorar lo que hacen los demás y ayudar a mejorarlo, pensar en valoraciones positivas (“¿Qué aporta XXX al grupo?”), identificar los aspectos que debe mejorar cada miembro y pensar cómo mejorar entre todos. Escucharse mutuamente y, sobre todo, valorar positivamente lo que digan los demás.

En torno a la competencia **aprender a aprender**, se aplicaron estrategias para planificar el trabajo y hacer seguimiento de la planificación; así, se fomentó la responsabilidad tanto colectiva como individual. De cara al desarrollo de dicha competencia, fue muy útil que cada grupo contara con una herramienta planificadora. Gracias a ella se fomentó la autorregulación del trabajo, ya que valoraban constantemente aquello que los alumnos debían hacer, y lo realizado. “El contrato laboral fue una herramienta muy útil; gracias al contrato reflejaron mejor el reparto de responsabilidades y las tareas a realizar por cada cual.

Al final del proceso valoraron el trabajo. En el primer paso, valoraron el trabajo de los grupos, si había sido bueno o qué había que mejorar. Posteriormente, cada miembro del grupo valoró a sus compañeros; es decir, qué había hecho bien y qué tenía que mejorar. En general, las valoraciones fueron positivas y vieron que es posible y positivo trabajar de forma cooperativa.

VALORACIÓN DEL TRABAJO Y VALORACIÓN DEL GRUPO

“Trabajando en grupo nos sentimos más cómodos y nos ayudamos mutuamente; todo el mundo da su opinión”.

En lo concerniente a la competencia **saber comunicar**, se trabajaron estrategias para opinar.

“En nuestro caso, en todas las interacciones que surgían en el grupo promovimos el uso del euskera y tuvieron más oportunidades de hablar en euskera entre sí que en otros contextos de aprendizaje.

En lo que respecta a competencias específicas, el proyecto nos dio la oportunidad de trabajar la capacidad de entender y expresar conceptos ligados al tema de la industrialización.

“Luego el examen... pero el examen es en grupo... trabajamos menos, pero hay que aprender absolutamente todo... y cuando estás solo tienes más nervios...”.

9. PUERTAS ABIERTAS. EL ALUMNO, PROTAGONISTA EN PRIMERA PERSONA. Ibaizabal Ikastola

Aprender es superar los desafíos que nos planteamos para entender el mundo y nuestra vida, descubrir cosas de nosotros mismos y del mundo. Entender la realidad y, para ello, es fundamental participar en dicha realidad. En contextos reales.

A través de este desafío, los alumnos deberán organizar uno de los actos centrales de la campaña de matriculación de Ibaizabal Ikastola: la jornada de puertas abiertas. Deben organizar una actividad real. Es útil porque deberán atraer a potenciales educadores futuros; deberán hacer atractivo y utilizar su perfil profesional, y es viable en lo que respecta a formato y plazo. En consecuencia, deben organizar una actividad compleja y gestionar varios participantes y agentes; pero ha sido adaptada en función de sus capacidades.

Contexto de vivencias de aprendizaje

Ibaizabal Ikastola está en Durango. Es una ikastola *especial*. ¿Por qué es *especial*? Porque mezcla muchos ingredientes en un cazo o ámbito pequeño: además de impartir Bachillerato y Formación Profesional, ofrece la oportunidad de realizar estudios de formación no reglada. Al ser un espacio alimentado por un molino, es una ikastola en cambio constante. Es curioso, por otra parte, que los estudios en esta ikastola comienzan en Bachillerato, no antes. El recorrido anterior lo hacen en otras ikastolas asociadas a la nuestra. Por esa razón, destaca la diversidad existente en la ikastola. No solo porque vienen de más de una ikastola sino, tal y como mencionábamos anteriormente, por la riqueza de perfiles (edad, origen, vínculo con el euskera, hábitos de estudio, modo de relacionarse, etc.) que acarrea el tener una oferta educativa tan diversa. Eso es algo muy evidente en el **ciclo superior de Formación Profesional**.

En Ibaizabal impartimos el ciclo superior de Educación Infantil. El ciclo dura dos años e incluye clases presenciales y prácticas. Está compuesto por 50 alumnos, 25 por curso.

Todo el claustro de Formación Profesional ha realizado la formación en aprendizaje cooperativo de HUHEZI. Es un proceso realizado por todos los docentes de primer y segundo cursos. Hemos vivido en carne propia la competencia *Aprender a hacer* inserta en la base de dicha formación; y, además, la ponemos en práctica con los alumnos. Hemos desarrollado numerosos desafíos en cursos diversos; y uno de ellos ha sido la experiencia de puertas abiertas.

Proceso de vivencias de aprendizaje

Dicho proceso se ubica en el primer curso del ciclo, en la segunda evaluación. Comenzamos a pensar en un desafío que pudiera ser emocionante y queríamos fusionar asignaturas que tuvieran contenidos complementarios. La ikastola organiza jornadas de puertas abiertas todos los años, dentro de la campaña de matriculación, y se nos ocurrió la idea de dejarla en manos de los alumnos. Elegimos dos asignaturas para llevar a cabo el desafío: Habilidades Humanas (HH) y Formación y Orientación Profesional (FOP). Para saber el motivo por el que se eligieron dichas asignaturas, he aquí la esencia de nuestra secuencia didáctica:

Competencias generales:

- Comunicación cara a cara. Expresar los deseos/necesidades individuales (aprendizaje cooperativo).
- Saber comunicar (lo nuestro).

Competencias específicas:

- Dominar las habilidades humanas para utilizar estrategias y técnicas que facilitan las relaciones humanas y la comunicación. Aprender a trabajar en grupo, y si surgen conflictos, tener capacidad para gestionarlos con eficacia y en un ambiente afectivo apropiado (HH).
- Que el alumno identifique oportunidades laborales y que se encamine a la planificación de su trayectoria profesional, para poder desarrollar su perfil profesional (FOP).

Resultados de aprendizaje (indicadores para identificar el cumplimiento del desafío)

- **Que participen todos**
 - Todos los alumnos del grupo han realizado su aportación en el desarrollo del diseño y del trabajo.
 - En la presentación, todos los miembros del grupo tenían su función y la han cumplido.

- El 50% del público, al menos, ha participado en dinámicas propuestas.
- **Que cada cual se sienta cómodo**
 - Los alumnos han implantado medidas para garantizar un ambiente idóneo (se han aplicado dinámicas grupales, al menos en la medida en que lo permite la situación).
 - En la encuesta de valoración, presentadores y público han afirmado sentirse cómodos.
 - En la encuesta de valoración, presentadores y público han expresado que a la hora de desarrollar dinámicas ha habido un ambiente de confianza.
- **Actuar en un ambiente afectivo apropiado**
 - Se ha desarrollado el desafío en un ambiente afectivo apropiado, tanto en el trabajo cooperativo como en el desarrollo del desafío (receptores, etc.).
 - Valoraciones del público en torno al tema.
- **Han explicado todas las posibles oportunidades laborales y formativas**
 - Han explicado todas las posibles oportunidades laborales.
 - Pertinencia de las preguntas del público en torno a las oportunidades laborales (para pedir información adicional, pedir datos concretos, etc.).
 - Se han explicado las opciones que da el ciclo para seguir estudiando.
- **Sentir que estudiar en Ibaizabal nos da un plus**
 - A lo largo de la presentación se han incluido referencias y valoraciones sobre Ibaizabal (metodología, cercanía, ambiente en el aula, etc.).
 - Preguntas del público en torno a la metodología de Ibaizabal.
 - Se ha plasmado la dimensión correspondiente a Ibaizabal y a las ikastolas (movimiento de ikastolas, proyectos educativos, cultura vasca, trabajo vecinal, etc.).
- **El público, encantado con la presentación**
 - Ha quedado de manifiesto que se han trabajado los aspectos formales e informales de la presentación (organización del espacio, tiempos, recursos TIC, etc.).

- Han cuidado con mimo las habilidades humanas ligadas a la comunicación (euskera, comunicación oral, no oral, cinesis, volumen, etc.).
- Contenido de las encuestas de valoración (indican que se han explicado las oportunidades que ofrece el ciclo, los alumnos expresan que han aclarado sus dudas, los participantes han mostrado curiosidad por la EI).

A destacar en torno a los principios de aprendizaje...

Por un lado, sumergirnos en dinámicas tan activas y creativas nos obligó a sacudirnos muchos hábitos anteriores. Estábamos habituados a los proyectos, pero a medida que avanzábamos en la formación en aprendizaje cooperativo, nos dimos cuenta de que teníamos carencias. Los alumnos no aprendían ni asimilaban todo lo que nosotros pensábamos; muchos conceptos y actitudes quedaban en el aire. Gracias a esta metodología, es sorprendente cómo han cambiado los procesos de aprendizaje de los alumnos; por ejemplo, el reparto de tareas en trabajos colectivos, conflictivo hasta ahora, ha cambiado si lo comparamos con las estrategias anteriores para gestionar el trabajo colectivo. *¿Cómo podíamos exigir algo que no enseñábamos?*

Otro punto que nos viene a la cabeza en ese sentido es la evaluación. También ha tenido cambios importantes y significativos. La evaluación se dividía en dos momentos: a lo largo de la fase de diseño se realizaban observaciones y mediciones y, asimismo, se valoraba el trabajo tras la presentación. Para ello, para que fueran conscientes de su proceso de aprendizaje, se les dijo de antemano qué criterios se iban a valorar; resultados de aprendizaje insertados en el aprendizaje cooperativo.

Si bien hemos avanzado en lo tocante a la evaluación, hemos **detectado aspectos a mejorar**. Por ejemplo, falta de concreción en los criterios de evaluación, es decir, hay que describir con más detalle qué quiere decir cada puntuación en cada ítem para que no haya diferencias entre docentes ni entre sus evaluaciones y todos lleguemos a la misma valoración. En definitiva, para realizar una evaluación (más) justa.

Contexto de las vivencias de aprendizaje y regulación del proceso

Diríamos que la pasión predomina en nuestra forma de trabajar. Hacemos muchas cosas; y con mucha pasión (intensidad). Para el navío Ibaizabal es absolutamente imprescindible la pasión, para poder surcar los mares. En

ocasiones, es necesaria para llegar a puerto; en otras, para salir de islas, para no encallar. Tanto en días de marejada como en días en que la mar esté en calma, hay que trabajar con la misma pasión. Y eso hacemos.

Con pasión nos embarcamos en esta formación. Con valentía. Mirando a los ojos al riesgo de mostrar nuestras entrañas. Esta experiencia nos ha dado las herramientas y el plano espacio-temporal para analizar nuestro trabajo. Para analizarnos como grupo, para ser conscientes de la comunicación entre nosotros, de la toma de decisiones, de la brecha existente entre teoría y práctica, etc., para detectar todo aquello que debemos mejorar. Y para seguir avanzando.

Porque todo ello nos ha llevado a una bella isla. A la isla para pensar **CONJUNTAMENTE** en torno a nuestro trabajo y para proponer cambios. Para moverse (cambiar de lugar y avanzar), la pasión es crucial pero, a veces, es necesario parar para darse cuenta de las cosas. Eso sí, parar un ratito, para seguir avanzando. Y luego volver a parar, para volver a ponerse en marcha. Sin detenerse. Y juntos. Una de las cosas que hemos aprendido es que no podemos exigir a los alumnos algo que nosotros no sepamos hacer. Que les debemos enseñar. Y que, para ello, debemos ser conscientes de ello y aplicarlo. Si no les ofrecemos contextos reales, no podemos preparar a los alumnos para el mundo. Y, entonces, ¿para qué enseñamos?

La formación, en nuestro caso, no ha traído más que cosas buenas. Aún tenemos muchas cosas que mejorar. Pero estamos en ello. Y seguiremos. El navío seguirá cursando los mares. En días de marejada y en días de calma chicha.

10. CAMPAÑA PUBLICITARIA. Eleizalde ikastola.

CONTEXTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

El proyecto se fraguó en el curso 2012-2013, con alumnos de 3º de ESO de Eleizalde Ikastola, en la asignatura Lengua y Literatura. Se desarrolló el proyecto en castellano; en consecuencia, se utilizó material en castellano y los alumnos trabajaron en castellano también. Por esa razón, consideramos pertinente presentar el proyecto en esa misma lengua.

El punto de partida fue un tema de la tercera unidad del proyecto OSTADAR: LA PUBLICIDAD. Concretamente, debían realizar una campaña publicitaria realizando un proyecto de investigación en torno al tema.

El objetivo era que los alumnos desarrollaran el aprendizaje autónomo y cooperativo con sus compañeros de grupo, ya que crearon el producto y la campaña publicitaria en grupo.

Al ser un tema ligado a la unidad didáctica, no fue una actividad surgida a iniciativa de los alumnos, pero para lograr su implicación, se dio a cada grupo la oportunidad de estructurar de forma autónoma los contenidos del proyecto: elegir un producto inventado, caracterizarlo y desarrollar los contenidos de la campaña publicitaria. Por otro lado, también se dejó en sus manos la estructuración del proceso para desarrollar el proyecto.

En lo concerniente a los contenidos conceptuales, fueron apropiados de cara al desarrollo de la campaña y los alumnos establecieron vínculos entre lo aprendido y el desarrollo de la campaña publicitaria.

Utilizaron varias dinámicas y, gracias a ello, los alumnos trabajaron de forma autónoma, tomando decisiones en torno a los aspectos que había que trabajar.

Las técnicas para estructurar el trabajo cooperativo se incluyeron en el proceso de forma autónoma, tanto en relación con el objetivo como con la dinámica a desarrollar, porque los conocían de antemano. Entre las técnicas, destacan las siguientes: escuchar a todos los miembros del grupo por turnos, trabajo individual, logro de consensos y redacción de aquello que deseaban reflejar en el proyecto.

En el prólogo del proyecto se incluyó la siguiente nota y vivencias en torno al trabajo:

“Durante esta unidad hemos trabajado como publicistas y hemos aprendido a trabajar la publicidad. Empezando desde los tipos de publicidad y receptor, hemos trabajado todo tipo de “artimañas” tales como los recursos verbales e icónicos con los que hemos aprendido a convencer a nuestra “presa”. Ahora sabemos cómo tenemos que hablar a distintos tipos de personas dependiendo de su sabiduría sobre la lengua o sus gustos y aficiones, nos hemos dado cuenta de que a la hora de hacer un anuncio todo mínimo detalle cuenta.

Aun así, no todo ha sido de color bonito y hemos tenido ciertas confrontaciones entre nosotros. Sin embargo, hemos arreglado nuestras diferencias y nos hemos consolidado

Los compañeros serían potenciales compradores del producto estrella del año. Empresarios ficticios debían analizar el proceso presentado por el grupo y analizar el valor del producto.

Al comienzo del programa, el docente repartió un cronograma a los alumnos definiendo tareas y su organización temporal.

Cada grupo debía planificar su trabajo, expresando en un esquema qué tareas iban a llevar a cabo: recabar información sobre publicidad, recursos publicitarios, qué material de consulta necesitarían... Además, debían presentar varios informes en las fechas definidas en el cronograma y se les pidió una guía de directrices para redactar dichos informes.

Posteriormente, empezaron a desarrollar el producto.

En el informe se recogía todo lo necesario para realizar el cartel publicitario: prólogo, metodología y síntesis de la información.

“En el bloque A, hemos visto que los anuncios televisados son acompañados de diferentes tipos de música, dependiendo del receptor intencionado. Por ejemplo, un anuncio de adhesivo de dentadura postiza para la tercera edad nunca irá a la misma velocidad o dinamismo de un anuncio de unas zapatillas de deporte”.

Por otro lado, en el informe se informaba también del producto y del desarrollo de la campaña. En primer lugar, las características del proyecto y, posteriormente, el diseño de la campaña publicitaria:

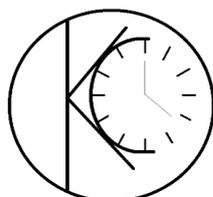
Cartel publicitario y presentación oral del producto

Producto: un reloj

Marca: Calvin Cloin

Lema: La puntualidad marca la diferencia

Logotipo:



Por último, venían la presentación oral y la presentación visual del cartel: mostraron el cartel publicitario a clientes potenciales; cada alumno presentó un apartado del trabajo.

REGULACIÓN DEL PROCESO

Se ha evaluado el proyecto en varias fases.

Se realizó una evaluación continua casi todos los días. El docente recogió información de todos los grupos: estado del trabajo, dificultades, vivencias positivas, estado de ánimo para trabajar, problemas y estrategias, etc. Escribió toda la información con el consentimiento de los alumnos, delante de ellos.

En determinadas fechas concretas también se evaluaron los informes entregados (evaluación de contenidos).

“Tengo que mencionar que cuando surgía algún conflicto debían resolverlo en el grupo. Habían interiorizado la expresión “PROBLEMA SOLUCIÓN” y resultaba gracioso ya que lo empleaban a menudo”

“Solamente actuaba en casos puntuales para poder ayudarles a redirigir el conflicto”

Por último, el docente y los propios alumnos evaluaron la presentación oral y la presentación del cartel publicitario, de conformidad con los criterios trabajados a lo largo del proceso.

A lo largo del proyecto se trabajaron todas las competencias pero, fundamentalmente, aprender a aprender, aprender a vivir juntos y aprender a hacer y a emprender.

APRENDER A APRENDER

Han aprendido a planificar, a organizar su tiempo de trabajo, redactar actas y utilizar dinámicas de forma autónoma. Gracias a ello, se han esforzado por trabajar individualmente y en grupo. La autorregulación también les ha ayudado a realizar otras planificaciones.

Han aprendido a analizar, debatir, resolver problemas, escuchar, etc.

APRENDER A VIVIR JUNTOS

Los alumnos han logrado una relación responsable y estable a lo largo de todo el año. Se han esforzado por trabajar conjuntamente y ayudar a sus compañeros. Han encauzado y resuelto bien tirantezas y problemas y han intercambiado opiniones, respetando las opiniones de los demás, aunque fueran muy diferentes.

APRENDER A HACER Y A EMPRENDER

Han sido capaces de inventar un producto. Destacar la creatividad y la motivación, ya que han sido fundamentales para llevar a cabo el proyecto.

Han utilizado dinámicas muy diversas en el proyecto, aunque han repetido una y otra vez las siguientes dinámicas ordinarias:

Lápices al centro:

Utilizada para regular el trabajo tanto individual como colectivo. Ha servido para que surgiera en el grupo la motivación de hacer el trabajo prácticamente al mismo tiempo.

1-2-3-4

Es una variante personal de la dinámica 1-2-4. La han utilizado para hablar de los trabajos, escuchar activamente y para que todos los miembros del grupo participasen de forma organizada. Se asignaba un número a cada alumno y luego hablaban por turnos. Posteriormente, intentaban ponerse de acuerdo.

Finalizada la dinámica, decidían entre todos qué redactar o cómo resumir contenidos en el informe.

Al principio del trabajo utilizaron las dinámicas GRUPOS DE INVESTIGACIÓN y CO-OP CO-OP.

GI (Grupos de investigación). En cada grupo se trabajaron distintos temas secundarios, planificados de antemano y organizados en el tiempo. Posteriormente, los presentaron a sus compañeros del grupo.

Tras trabajar y escuchar los temas secundarios, se decidieron los apartados del proyecto y se realizó su planificación, uno a uno.

Han redactado un acta cada día: planificación de las tareas diarias, problemas surgidos y planificación de las clases y actividades siguientes.



ACTA DE LA SESIÓN

FECHA: 11/11/13

NOMBRE DEL GRUPO E.N.		SECRETARIO/A Tina		
PARTICIPANTES: Tina, Oscar, Marcel				
TRABAJO A REALIZAR				
TRABAJO REALIZADO EN CASA - Revisar los trabajos que se entregaron a casa - que quedaron pendientes - Organizar la fecha del examen		TRABAJO REALIZADO EN CLASE - Actividades		
PROBLEMAS QUE HAN SURGIDO: - Problemas que se presentaron en los trabajos		SOLUCIONES - Revisados		
PRÓXIMA CLASE				
ACTIVIDADES A REALIZAR - Revisar los trabajos - Fecha del examen		RESPONSABLES Tina Oscar Carla		
NOTAS:				
PROCESO DEL PROYECTO				
ESPECIFICACION DEL PROYECTO	PLANIFICACION	SELECCION DE LA INFORMACION	TRABAJANDO EL PROYECTO	PRESENTACION DE LA PRODUCCION

SECCIÓN III. ASESORAMIENTO Y FORMACIÓN

11. ESTRATEGIAS DE ASESORAMIENTO Y FORMACIÓN

En este apartado, por un lado, encontrarás los ejes de la organización del proceso de asesoramiento del proyecto Ikaskide y, por otro, estrategias diseñadas y puestas en práctica. Para empezar, se explica el marco general y, para terminar, se describe al detalle la fase inicial del asesoramiento. A través de la explicación de dicha fase, el lector tendrá la oportunidad de imaginarse los procesos de asesoramiento de las demás fases; de hecho, en el ejemplo se recogen principios que se repiten en todas las fases.

Este apartado recoge los conceptos y herramientas concretas que guían el proceso; es decir, qué se quiere hacer y cómo se quiere hacer.

11.1. CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS DEL ASESORAMIENTO

En el apartado del marco general, hemos explicado las características de la formación de los docentes y los principios de los procesos de asesoramiento. En este apartado, presentaremos ejemplos de diversos contextos formativos que reflejan dichas características y principios. Los contextos formativos tienen características comunes; aunque han sido mencionadas en el marco general, iniciaremos este apartado explicándolas brevemente.

- *Carácter real* (Korthagen, 2010). No se propone el proceso desde fuera para que se lleve a cabo en el centro escolar. El proceso surge en función de la situación del centro escolar; la teoría se construye desde la práctica. En consecuencia, la fusión entre teoría y práctica es constante e indivisible; siempre, partiendo de la práctica.
- *Carácter dinámico y flexible*. El carácter dinámico y flexible va de la mano de la característica anterior. Es decir, partir de la práctica y, desde ahí, construir puentes con la teoría, exige tránsitos de ida y vuelta constantes.
- *Aprendizaje cooperativo*. A lo largo de todo el proceso y en todo momento, se trabaja el aprendizaje cooperativo aprendiendo de forma cooperativa. Todos los contextos formativos —incluidas las sesiones de trabajo del equipo asesor— se estructuran en torno al aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo impregna todo el proceso; en consecuencia, partimos de la voz del docente, es decir, recibimos de su voz las estrategias para dar cuerpo al proceso, y las estructuramos.
- *Reflexión*. La reflexión en torno a la práctica es palpable a lo largo de todo el proceso, tanto la reflexión de los docentes en torno a su práctica como la del equipo asesor en torno a su práctica. El docente construye la teoría, y la

construye desde la práctica.

11.2. ORGANIZACIÓN DEL ASESORAMIENTO Y ESTRATEGIAS GENERALES APLICADAS

Dichos principios se desarrollan en más de un momento y ámbito de la formación. Además, el asesoramiento presenta diferencias en función de las fases del proceso. Y es que cada fase tiene sus objetivos y ayuda a cada centro escolar a construir la vía para desarrollar su proyecto autónomo. Sin embargo, en todas las fases se aplican estrategias generales comunes. En los apartados posteriores explicamos dichos elementos. En primer lugar, describiremos las estrategias generales aplicadas en todas las fases; posteriormente, explicaremos la organización de cada fase y las estrategias aplicadas.

En el proceso formativo se articulan varios tipos de grupos: por un lado, están los grupos de trabajo de los centros escolares; por otro, el grupo de dinamizadores. Todos ellos pertenecen a la comunidad Ikaskide; es decir, tienen un marco y proyecto común. El objetivo es promover el proceso participativo y de asimilación de cada miembro a través de la cooperación y en el proceso se aplican estrategias destinadas a tal fin.

En todas las sesiones hay momentos para recabar la voz de los participantes; se recaban por escrito y, posteriormente, son compartidas en grupos pequeños o en un gran grupo.

La reflexión sobre aspectos profesionales puede partir de acciones vivenciales, simulaciones, lecturas provocativas o del relato de la práctica; en primer lugar, se identifican las características que han llamado la atención y cada participante comienza a justificar dichas características y, posteriormente, se comparten opiniones tanto en grupos pequeños como en el grupo grande.

Al final de las sesiones, se hace un recuento de las cuestiones tratadas y trabajadas; y se habla de la idoneidad del funcionamiento y de la metodología implantada y del nivel de participación. La persona dinamizadora comunica el resumen de aspectos teóricos y tareas, se acuerdan compromisos y se presentan los objetivos para la siguiente sesión.

Posteriormente, se abre un tiempo de valoración: oralmente, los participantes expresan sus sensaciones, aspectos ligados al funcionamiento, etc. Por último, todos los participantes rellenan una encuesta de satisfacción, en la que se recogen el nivel de participación de cada uno, su situación personal, su interés con respecto al tema, la idoneidad de la metodología, las dudas que le han

surgido, los aspectos a mejorar y la valoración general. Esa fuente de información se utilizará posteriormente para preparar la siguiente sesión, de cara a construir contextos de aprendizaje relevantes para todos.

La labor y la forma de expresarse del formador son importantes para garantizar un ambiente apropiado en el grupo. He aquí varias estrategias:

- Entre las destinadas al bienestar del grupo y la atención de las personas, subrayamos las siguientes:

Para que el proceso de aprendizaje sea exitoso, es imprescindible que todos los participantes se sientan cómodos y respetados por sus compañeros. En lo concerniente al formador, lo importante es su forma de hablar y de escuchar; es decir, que reciba las aportaciones de los participantes y les responda de forma positiva, que utilice afirmaciones que subrayen los aspectos positivos. Ello demuestra conocimiento sobre los participantes: conocer sus nombres, poner ejemplos ligados a sus espacios o experiencias.

- Vinculados a la cohesión grupal:

Utilizar y reforzar referencias comunes que aumenten el sentimiento de compañerismo. Utilizar palabras que refuercen el “carácter de nosotros”: subrayar los logros colectivos, subrayar las consecuencias positivas de trabajar en grupo.

11.3. FASES DEL ASESORAMIENTO Y OBJETIVOS DE CADA FASE

Tal y como mencionábamos, el proceso de asesoramiento se desarrolla en 3 fases: inicio, desarrollo y autonomía. En cada fase, se trabajan principios concretos relacionados con la naturaleza del proyecto Ikaskide y, de ese modo, se confiere coherencia y progresión al proceso.

En el proceso de asesoramiento se utilizan varias herramientas: sesiones de asesoramiento, sesiones lideradas por los dinamizadores y carpeta de documentos que recoge las reflexiones del proceso.

Al cabo de un proceso de tres años, se reduce el asesoramiento externo cara a cara y coge fuerza el proceso liderado por la persona dinamizadora del centro escolar.

A continuación, se describe cada fase de asesoramiento de forma general.

INICIO

Cada fase del asesoramiento (inicio, desarrollo y autonomía) tiene objetivos específicos ligados a tres ámbitos: alumnos, docentes y centro escolar. En los

párrafos posteriores resumimos los objetivos y estrategias de cada ámbito de la fase inicial.

En lo concerniente a los alumnos, se pone atención en identificar los contextos que garantizan su bienestar y aprendizaje cooperativo. ¿Cuáles son las condiciones de los contextos?, ¿Cuál es el rol de docente?, ¿Y cuál el de los alumnos? Basándose en experiencias prácticas, se identifican contextos apropiados.

En lo que respecta a los docentes, identifican los principios básicos del aprendizaje cooperativo, en dos ámbitos: sesiones de asesoramiento y proceso de implantación en el aula. En las sesiones de asesoramiento se promueve la vivencia de un grupo humano que aprende conjuntamente. De cara al proceso de implantación en el aula, se identifican los principios básicos del aprendizaje cooperativo y se diseña un contexto de aprendizaje basado en ellos, se implanta en el aula y se evalúa.

En lo concerniente al centro escolar, se promueven procesos para construir relaciones basadas en el compañerismo. Por otro lado, para garantizar el enfoque unificado del proyecto, también se realiza un trabajo para entender los conceptos entre todos.

La persona dinamizadora del centro, en el proceso para asumir el liderazgo del proceso, desarrolla las siguientes vivencias y competencias: vivir una experiencia positiva de gestión colectiva, conocer herramientas y asimilar los principios en los que se fundamenta el proyecto.

En esta fase, adquieren recursos para conocer las experiencias de otros centros pertenecientes a la red del proyecto Ikaskide.

Resumiendo, podemos decir que los participantes en el grupo de trabajo inicial realizan un proceso de aprendizaje para construir, aplicar y evaluar las competencias básicas del aprendizaje cooperativo. Dicho proceso de aprendizaje tiene cuatro apartados:

1. Tratamiento de principios básicos.
2. Diseño de secuencias didácticas.
3. Implantación en el aula.
4. Evaluación.

DESARROLLO

Tal y como hemos hecho con la fase inicial, partiremos de los ámbitos ligados al asesoramiento para explicar la estructura de la fase de desarrollo.

En lo concerniente a los alumnos, en esta fase se trabaja la sistematización de herramientas y estructuras para diseñar contextos que garanticen su bienestar. Los docentes diseñan, experimentan y evalúan secuencias adecuadas a su aula.

En lo tocante a los docentes, profundizan en el conocimiento en torno a los fundamentos psicopedagógicos del compañerismo y en las herramientas para gestionarlo. Para ello, cuentan con dos medios principales: por un lado, las experiencias vitales de la formación y, por otro, las conclusiones extraídas de las experiencias puestas en marcha en el aula. En esta fase se produce también la sistematización de los principios ligados al proyecto Ikaskide.

En lo que respecta al centro, se elabora el plan de expansión; es decir, el plan para incorporar todo el centro escolar al proyecto. Al mismo tiempo, se construye el mapa escolar de las competencias transversales, es decir, las competencias que el centro elija y quiera desarrollar, y su progresión.

La persona dinamizadora asume el liderazgo del proyecto en esta fase, y dicha función le exige conocer los principios de la gestión colectiva y poner en marcha nuevas estrategias. Para ello, se fomenta el contacto entre el asesoramiento externo y la persona dinamizadora. En los seminarios previstos con los dinamizadores suelen tener la oportunidad de trabajar el razonamiento.

En lo tocante a la red, los centros escolares en fase de desarrollo tienen más oportunidades para compartir sus experiencias y asumen el rol de centro experimentado. Así, se refuerza su protagonismo.

AUTONOMÍA

Siguiendo con los ámbitos utilizados en la descripción de las fases previas, a continuación describimos la fase autónoma.

El eje de esta fase es el tratamiento de la diversidad en el alumnado; para ello, los participantes se acercan a contextos que garantizan el aprendizaje de todos los alumnos.

Al ser la diversidad en el alumnado el eje de esta fase, el tema principal abordado en el asesoramiento y formación a docentes es el tratamiento de la diversidad. Al mismo tiempo, los docentes tienen la oportunidad de trabajar como grupo profesional que aprende conjuntamente. En esta fase se promueven situaciones y herramientas para compartir reflexiones.

En lo concerniente al centro escolar, se define la implantación en el aula de las marcas identitarias del centro. Además, se detectan las herramientas para

analizar los niveles de compromiso de los miembros del centro escolar y se marcan y difunden las líneas estratégicas de desarrollo.

En lo tocante a la estructura, se trabajan factores comunicativos y de gestión.

En esta fase, la persona dinamizadora es quien diseña las sesiones formativas y, a través de la observación, identifica líneas de mejora.

11.4. ASESORAMIENTO DE LA FASE INICIAL. EJEMPLO DE PROCESO DE ASESORAMIENTO

En este apartado se describen siete sesiones de asesoramiento, una a una. La descripción de cada sesión incluirá los siguientes contenidos: objetivos de la sesión y dinámicas utilizadas.

En la descripción no se mencionarán las estrategias generales repetidas en todas las sesiones y explicadas en los párrafos anteriores como, por ejemplo, tener sentimientos positivos para con la sesión, garantizar la participación de todos y construir la identidad colectiva. Nos limitaremos a explicar las dinámicas que mejor reflejen el objetivo general de cada sesión.

1ª sesión: principios básicos del aprendizaje cooperativo

Objetivos fundamentales de la sesión

- Dar el primer paso en el proceso de construcción identitaria para los grupos implicados en el diseño.
- Recordar los principios básicos de Ikaskide.

Dinámica de la sesión

- La dinámica utilizada en la sesión está ligada a los dos objetivos. Por un lado, reforzar el carácter colectivo desde el inicio y, por otro, comenzar a construir un marco común.

En esta sesión se proponen dos dinámicas principales: ver un vídeo (*¿Te aburrías en la escuela?*) y llegar al consenso desde descripciones individuales y una dinámica para reforzar la identidad colectiva (se explica a continuación).

PRESENTACIONES CRUZADAS

Menciona los aspectos positivos de la PERSONA que tienes al lado, identifica sus aportaciones al grupo y explícaselas al grupo.

2ª sesión: hacer del tema un desafío

Objetivo fundamental de la sesión

Acercarse a la propuesta de desafío para ALUMNOS sobre el tema elegido, indicadores de competencia (CONTENIDO).

Dinámica de la sesión

A través de la dinámica de esta sesión se pretende subrayar la importancia de los desafíos en el proceso de aprendizaje e identificar sus características.

Para empezar, se da la bienvenida a las personas participantes. Empieza la sesión viendo un vídeo y se recogen los indicadores identificados en el vídeo.

Aprender es superar desafíos y descubrir cosas; hablamos de interpretar la realidad y participar en ella. En consecuencia, los contextos de aprendizaje recogidos en el proyecto IKASKIDE deberían tener las mismas características, es decir, los alumnos deben afrontar un desafío que sea útil o real.

Al afecto, ¿cómo hacer del tema un desafío? Es decir, debemos intentar imaginar qué harán o qué crearán los alumnos tras finalizar el proceso. ¿Para qué se utiliza el tema trabajado en la realidad, o quién lo utilizaría o para qué?

En definitiva, los contextos de aprendizaje que proponemos son funcionales y complejos, es decir, debemos aplicar los contenidos en el aula tal y como están en la realidad y no de forma aislada (las tablas de multiplicar, por ejemplo, no deberíamos utilizarlas en fichas de cálculo sino en situaciones reales en las que se utilicen las multiplicaciones).

Para ello, se utilizará la dinámica recogida a continuación.

HACER DEL TEMA UN DESAFÍO

A través de la dinámica se desea subrayar la importancia del desafío. El desafío promueve y garantiza que la implicación de los alumnos vaya más allá del conocimiento.

Tenemos 20 minutos para convertir el TEMA elegido en DESAFÍO y explicarlo al resto mediante un bertso.

Antes que nada, repartiremos los roles que contribuirán a gestionar nuestra tarea.

1. Quién se encarga de la gestión temporal: antes de empezar a trabajar, consensuaremos cómo se va a trabajar y decidiremos cuánto tiempo se va a dedicar a cada tarea. Posteriormente, quien asuma la gestión temporal deberá aplicar estrategias útiles al efecto.
2. Persona dinamizadora: garantizará la participación de todos. Al efecto, animará a los miembros del grupo a expresarse y dar su opinión. La persona

dinamizadora velará por que se logre el objetivo fijado.

3. Persona animadora: persona que anime y garantice el buen humor en el grupo. Responderá a las aportaciones de forma positiva y contará un par de chistes a lo largo del proceso.
4. Promotor del grupo: persona que a lo largo del proceso se encargará de animar y de alabar la calidad del grupo.

Hacer del tema un desafío y, posteriormente, escribir un bertso para explicar el desafío. Se hará la presentación cantando el bertso.

El procedimiento será el siguiente:

1. Hacer del tema un DESAFÍO y ponerle NOMBRE.
2. Razonar por qué será una experiencia única para docentes y alumnos.
3. Elegir la MELODÍA del bertso.
4. Escribir el bertso.
5. Cantarlo entre todos.

Además de ROL, cada miembro del grupo tendrá una función, es decir, liderará una tarea o función. Para ello, antes de empezar a trabajar tendréis que definir la FUNCIÓN de cada miembro:

1. SECRETARIO: recogerá las decisiones tomadas, así como el DESAFÍO, el NOMBRE y el BERTSO.
2. Un miembro tendrá la responsabilidad de hacer del tema un desafío, es decir, liderará dicha responsabilidad y llevará al grupo a abordarla.
3. Otro será el bertsolari experto. Aplicará estrategias para elegir la MELODÍA y escribirlo; podría utilizar más de una melodía para cantarlo, rimas, etc.
4. Coreógrafo y director de canto: propondrá la coreografía para la presentación y estrategias e ideas para cantar en grupo.

Así, tienen 20 minutos para hacer del tema un DESAFÍO y presentarlo ante el resto con un bertso.

3ª sesión: identificación de fases

Objetivo fundamental de la sesión

- Acercarse a la identificación de las fases y tareas del desafío elegido.

Dinámica de la sesión

- En esta SESIÓN se identifican los pasos o APARTADOS de nuestros DESAFÍOS. El punto de partida es el propio DESAFÍO: hay que imaginar su forma concreta e identificar cuáles podrían ser los pasos que los alumnos deberían dar para lograrlo. Como ejemplo, se utiliza un vídeo, en el que un grupo de docentes

hace una presentación sobre diversidad y, como recurso, explican las claves fundamentales en una cartulina.

El segundo vídeo ha sido realizado por alumnos de 12-17 años de edad, para participar en el concurso "Beldur barik" y trata sobre educación cooperativa.

La propia situación final nos ayuda a identificar los pasos necesarios para poder garantizar la educación cooperativa; en consecuencia, se les hace la siguiente propuesta: "En primer lugar, imaginad mentalmente cuál es el resultado del desafío y luego compartirlo en el grupo. Para nosotros, es enriquecedor que haya diversidad en lo expresado, pero hay varias claves que deberían estar presentes en todos: ¿cuáles son? (el grupo docente debe consensuar qué resultados de aprendizaje deben mostrar los alumnos al final).

Si esas claves son ineludibles, ¿cuáles serían los pasos naturales para poder assimilarlas?".

Para ello, utilizaremos la dinámica MURAL DE PASOS.

MURAL DE PASOS

Tenemos 30 minutos para construir el mural de pasos del DESAFÍO. En dicho mural aparecerán imágenes o dibujos; no habrá palabras. Por un lado, aparecerá el desafío final, así como los indicadores comunes o ineludibles; por otro, aparecerán también los pasos para construir el desafío. En la presentación podremos intervenir todos.

El procedimiento puede ser el siguiente:

1. Imaginar individualmente cómo puede ser ese último momento, como si lo estuvierais viendo.
2. Compartir lo imaginado con los demás e identificar indicadores comunes o ineludibles.
3. Definir pasos para construir indicadores.

Antes que nada, repartiremos los roles que contribuirán a gestionar nuestra tarea.

1. Quién se encarga de la gestión temporal: antes de empezar a trabajar consensuaremos cómo se va a trabajar y decidiremos cuánto tiempo se va a dedicar a cada tarea. Posteriormente, quien asuma la gestión temporal deberá aplicar estrategias útiles al efecto.
2. Persona dinamizadora: garantizará la participación de todos. Al efecto, animará a los miembros del grupo a expresarse y dar su opinión. La persona dinamizadora velará por que se logre el objetivo fijado.
3. Persona animadora: persona que anime y garantice el buen humor en el grupo. Responderá a las aportaciones de forma positiva y contará un par de chistes a lo

largo del proceso.

4. Promotor del grupo: Persona que a lo largo del proceso se encargará de animar y de alabar la calidad del grupo.

También repartiremos las funciones relacionadas con la tarea.

1. Alguien será el líder para identificar los indicadores comunes del desafío.
2. Otro se encargará de buscar el vínculo natural entre los pasos.
3. Un tercero se encargará de realizar propuestas para convertir los conceptos en imágenes.
4. Y otro se encargará de diseñar una presentación participativa.

4ª sesión: esencia de la secuencia

Objetivos fundamentales de la sesión

- Identificar la esencia de la secuencia didáctica.
- Promover el conocimiento de las técnicas que promueven el aprendizaje cooperativo.

Dinámica de la sesión

Al comienzo de la sesión, se diseña la secuencia didáctica. El primer paso suele ser identificar la ESENCIA. Para ello, se tienen en cuenta los indicadores ineludibles consensuados en la sesión anterior. Los indicadores de excelencia o ineludibles serán nuestros resultados de aprendizaje y, asimismo, nuestros indicadores de evaluación.

Docentes y alumnos debemos tener claros, desde el inicio de la secuencia, los resultados de aprendizaje consensuados, los indicadores que se va a evaluar y su graduación, ya que gracias a ello tendremos la oportunidad de autorregularnos.

Una vez definidos los resultados de aprendizaje, se retoma la definición del desafío y se analiza la coherencia entre ambos. Posteriormente, se trabaja la esencia.

- ESTRATEGIA PARA TRABAJAR LA ESENCIA

DURACIÓN: 30 minutos

Para empezar, crearemos GRUPOS DE EXPERTOS. Ello significa que dejarán los grupos habituales y participarán en grupos nuevos para abordar un apartado o área concretos. En este caso, el objetivo es conocer el conjunto de técnicas; queremos así que cada grupo natural tenga pistas para gestionar los contenidos de la

secuencia, pero tras trabajarlos en el grupo, trabajaremos el contenido o la documentación en el aula o entre los miembros.

Formaremos cinco grupos de expertos y al menos un miembro del grupo natural deberá acudir a cada grupo de expertos. Su objetivo será acercar el contenido trabajado a los grupos naturales. Deberán traer un ESQUEMA al grupo natural para explicar a sus miembros, con rapidez y claridad, qué técnicas hay y cómo se utilizan. En consecuencia, crearemos cinco grupos NUEVOS. Habrá que llevar a la sesión cinco copias del documento "Informe de Técnicas" y cada GRUPO DE EXPERTOS deberá tener una copia.

Los grupos deberán trabajar los siguientes factores:

1. Ejercicios de ambientación (hay 6)
2. Técnicas para trabajar la cohesión colectiva (hay 6)
3. Estrategias para organizar grupos básicos (hay 6)
4. Técnicas para trabajar la comprensión de textos (hay 8)
5. Reflexión + valoración (son los dos últimos puntos del informe, apartados 5 y 6)

Los grupos de expertos también se deben dividir por parejas o grupos de tres, para aprovechar mejor el tiempo. Los grupos de expertos tendrán 20 minutos para trabajar las técnicas y completar el esquema.

Los indicadores del esquema podrían ser los siguientes:

- Nombre de la técnica:
- Descripción:
- Para qué podríamos utilizarla:
- Cuándo:

Transcurridos 20 minutos, les permitiremos volver a los GRUPOS NATURALES y compartir su trabajo.

Al terminar, escucharemos en grupo si han entendido o no todas las técnicas, si tienen dudas, etc.

Por último, el último punto importante de la sesión es la NECESIDAD DE ESCUCHAR. Preguntaremos si el grupo natural ha tenido NECESIDAD DE ESCUCHAR a cada experto. Intentaremos explicar su importancia: para los miembros del grupo aquello que presenten los demás miembros del grupo debe ser NECESARIO; si no es así, tendremos que tomar decisiones para que lo sea. Si no son MUTUAMENTE NECESARIOS porque no están en APRENDIZAJE COOPERATIVO, ¿cómo podríamos lograr que fuera necesario escuchar? (por ejemplo: expresando que es necesario para cuando tengan que trabajar individualmente, que de cara a la presentación uno lo necesite para poder presentar cualquier apartado, etc.).

HERRAMIENTA PARA TRABAJAR LA ESENCIA

COMPETENCIAS BÁSICAS: Están definidas por el Decreto de Competencias Básicas, así como por el Currículo Vasco. La relación de competencias está en el propio documento:

COMPETENCIAS BÁSICAS

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia para conocer el mundo físico e interactuar con él.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia en cultura y arte.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa social.

Si acudís al Decreto o al Currículo Vasco veréis que son MUY generales y no responden a las ÁREAS anteriores. Hay que tener en cuenta que estamos en el marco de las COMPETENCIAS; lo que significa que los CONTENIDOS NO se encuentran aislados, sino de forma compleja y funcional. Hemos construido los DESAFÍOS para responder a dicho indicador; en consecuencia, ahora, las ubicaremos en el TITULAR que consideremos más apropiado. No hay que darle demasiada importancia, porque no la tiene.

COMPETENCIA GENERAL:

Hace referencia a las competencias que los alumnos deben desarrollar DE FORMA TRANSVERSAL; en nuestro caso, las trabajamos a través del APRENDIZAJE COOPERATIVO. PERO ello significa que los alumnos deben tener la oportunidad de APRENDER A APRENDER EN GRUPO Y COOPERACIÓN. Es decir, debemos dedicar un plazo y espacio real, en el aula, AL PROCESO DE APRENDIZAJE, para reflexionar y mejorarlo, es decir, para tener la oportunidad de trabajarlo CONSCIENTEMENTE.

El documento recoge una tabla para trabajar este apartado o punto:

1. Objetivo común	2. Interdependencia positiva	3. Responsabilidad individual	4. Comunicación cara a cara
<ul style="list-style-type: none"> • Identidad/carácter colectivo • Cohesión entre miembros • Identificación de objetivos a lograr 	<ul style="list-style-type: none"> • Reparto y gestión de roles • Reparto y gestión de tareas • Gestión del trabajo • Gestión de la ayuda • Gestión de la temporalización 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de cumplimiento de compromisos • Grado de cumplimiento de roles • Desarrollo de contenidos/conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar • Expresar los deseos/necesidades de cada cual • Resolución de conflictos

En dicha tabla, se recogen las competencias generales del Decreto y del Currículo Vasco, pero organizadas en EJES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO. Por grupos, tendremos que elegir un indicador e indicaremos que a lo largo de nuestra secuencia deberemos diseñar actividades para trabajar DICHO INDICADOR.

Cuando las diseñamos en APRENDIZAJE COOPERATIVO, los docentes GARANTIZAMOS el cumplimiento de los cuatro principios, pero ello no significa que los alumnos los vayan a aprender: para aprender dichos principios, los alumnos deben tener la oportunidad de trabajarlos específicamente. En consecuencia, en nuestra ESENCIA decidiremos cuáles VAMOS A TRABAJAR en dicho diseño.

COMPETENCIA ESPECÍFICA:

Hace referencia al área; en consecuencia, basta con definirla.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

Son los mencionados al principio de esta sesión.

EVALUACIÓN:

En este punto se decidirá QUIÉN va a evaluar y CÓMO se va a evaluar.

5ª sesión: construir la secuencia didáctica.

Objetivo fundamental de la sesión

- Empezar a construir la secuencia didáctica.

Dinámica de la sesión

- La dinámica de la sesión comienza con un juego de cohesión colectiva. Se hace en grupos pequeños: cada miembro recibe un papel y se le pide que escriba un secreto desconocido para el resto, sin enseñarlo ni contárselo a nadie. Luego, se meten en una bolsa o caja y un miembro del grupo irá leyendo los secretos uno a uno. Cuando lea un secreto, los miembros deberán intentar acertar a quién corresponde.
- En esta sesión empiezan a construir la secuencia didáctica. ¿Cuándo podríamos decir que estamos ante una secuencia didáctica de calidad? ¿Qué indicadores tiene una secuencia didáctica de calidad?

DISEÑO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDAD:

Tenemos 20 minutos para identificar el esqueleto de actividades que desarrollaremos en cada instante de la secuencia didáctica.

MOMENTOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Las secuencias didácticas tienen tres momentos o fases:

1. FASE DE ACERCAMIENTO: incluye las actividades realizadas hasta identificar el desafío.
2. FASE DE DESARROLLO: fase que incluiría todas las actividades realizadas para llevar a cabo el desafío.
3. FASE DE APLICACIÓN: fase en la que se materializa el desafío.

En 20 minutos, tendréis que llevar a cabo la herramienta aplicada para el diseño.

Como podéis observar, la herramienta prevé tres momentos: fase de acercamiento, fase de desarrollo y fase de aplicación. El procedimiento a seguir es el siguiente:

1. Consensuar los pasos que debemos desarrollar en cada fase.
2. Explicar cronológicamente qué actividades vamos a realizar: no olvidar que en cada fase hay que añadir una actividad para trabajar competencias transversales.

Para ello, nos basaremos en la tabla vinculada con la calidad:

EL ALUMNO COMO EJE	GESTIÓN DE CONTENIDOS	GESTIÓN COLECTIVA	TRATAMIENTO DE LA COMPETENCIA GENERAL
<ul style="list-style-type: none"> • Lograr que el desafío sea del alumno. • Responder a sus deseos y necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 fases de la secuencia didáctica: <ol style="list-style-type: none"> 1. INICIO: Pasos que se darán hasta identificar el desafío, y durante el desafío. 2. DESARROLLO: actividades durante el desarrollo del desafío. 3. APLICACIÓN: materialización del desafío. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. COMPOSICIÓN: tratamiento de relaciones, cohesión colectiva e identidad. 2. CONTENIDO: Desarrollar normas basadas en el compañerismo. Abordar situaciones para afrontar problemas. 3. EFICIENCIA. 4. ESTABILIZACIÓN. 	<p>A lo largo de la secuencia, insertaremos tres actividades.</p>

ESTRATEGIAS QUE OS PUEDEN RESULTAR ÚTILES:

1. Repartir ROLES para gestionar el trabajo en equipo:
 - a. Persona dinamizadora: alguien que promueva la participación de todos.
 - b. Alguien que gestione el tiempo.
 - c. Alguien que ofrezca refuerzos positivos.
 - d. Alguien que ponga un toque de alegría.
2. Antes de empezar a trabajar, identificar tareas, consensuar el procedimiento y fijar un tiempo para cada una. Si no se acaba dentro del plazo, pensar cómo se va a solucionar. Pensar también estrategias de apoyo eficaces.

6ª sesión: evaluación de la secuencia didáctica

Objetivo fundamental de la sesión

- Evaluar la secuencia didáctica.

Dinámica de la sesión

Antes de abordar el diseño sesión por sesión, en esta sesión se reflexiona en torno a la evaluación y al tratamiento de las competencias transversales.

Los alumnos deben saber qué se va a evaluar desde el principio, cómo se va a evaluar y quién va a evaluar; además, también deberían tener cerca las herramientas para regular el proceso.

2. En la tabla de 2º grado de concreción se recogen ACTIVIDADES, los TRABAJOS o PRODUCTOS derivados de las mismas y cómo se EVALUARÁN. Asimismo, al elaborar el MURAL DE PASOS definimos los RESULTADOS DE APRENDIZAJE.

La actividad de esta sesión parte de ahí. Se pide que conviertan en herramienta de autorregulación los RESULTADOS DE APRENDIZAJE definidos por cada grupo; concretamente, diseñar una RÚBRICA. Por un lado, se mostrarán las variables a evaluar y, por otro, sus variables calificadoras.

Las herramientas de autorregulación pueden tener más de una forma de RÚBRICA, CONTRATO LABORAL, SIMULACIÓN y CUESTIONARIO. Se han explicado varios de ellos en el apartado de la experiencia.

Sesión 7: diseño de la secuencia didáctica (participación) e implantación en el aula

Objetivo fundamental de la sesión

- Finalizar el diseño de la secuencia didáctica o aplicarlo en su implantación en el aula.

Dinámica de la sesión

La sesión es responsabilidad de los dinamizadores de los centros y no se utiliza guion alguno. Y es que se trata de una sesión prevista para finalizar el diseño iniciado en la sesión anterior y, en algunos casos, para ejecutar las intervenciones diseñadas. La dinámica y desarrollo de la sesión, por lo tanto, dependerán del proceso habido en cada centro escolar. Es una fase importante, por varias razones. Y es que, por una parte, para terminar el diseño, las secuencias didácticas o intervenciones diseñadas asumen su carácter cooperativo. Por otro, esta fase del asesoramiento ofrece una gran oportunidad para, de estar en fase de ejecución, compartir y analizar las intervenciones diseñadas y las vivencias (o experimentaciones).

Sesión 8: Reflexión en torno al proceso vivido

Objetivo fundamental de la sesión

- Reflexionar en torno a lo vivido y trabajado en el proceso de asesoramiento.

Dinámica de la sesión

Es la última sesión prevista en el proceso de asesoramiento bajo la responsabilidad de los dinamizadores. Centrándonos en el propósito principal del curso —es decir, de cara al tratamiento de los principios básicos del aprendizaje cooperativo—, en esta sesión se reflexiona en torno al proceso llevado a cabo, y se propone la técnica conocida como *work coffeee*, técnica que promueve la participación.

Se pide les que recuerden los propósitos definidos para esta primera fase del proceso de asesoramiento (fase inicial). Dichos propósitos se clasifican en las siguientes dimensiones del proyecto de aprendizaje cooperativo:

- *ALUMNOS: crear contextos de aprendizaje que garanticen el bienestar.*
- *DOCENTES:*
 - *Identificar los principios básicos y diseñar, implantar en el aula y evaluar un contexto de aprendizaje basado en dichos principios.*
- *CENTRO ESCOLAR:*
 - *Unificar el lenguaje.*
 - *Diseñar sesiones relacionales basadas en la cooperación.*
 - *Persona dinamizadora: vivir una experiencia positiva de gestión colectiva, conocer herramientas y causas de la construcción.*
- *RED:*
 - *conocer las experiencias de los centros escolares pertenecientes a la red.*
 - *Construir relaciones.*

En primer lugar, se divide el aula en tres espacios y se piden otros tantos voluntarios. Su función es la de ser portavoces de dichos espacios, rincones o mesas. Se dota a cada espacio del material necesario (guion, papel de gran tamaño y rotuladores) y se inicia la dinámica colocando a cada voluntario en uno de los espacios. Pasan por los tres espacios reflexivos mencionados a continuación (deteniéndose un breve espacio de tiempo en cada uno de ellos). Se recomponen los grupos constantemente y se reflexiona en torno a las preguntas operativas recogidas en el guion:

Zona/mesa A): zona que incluye preguntas operativas en torno a la relación y a la cooperación entre docentes.

Zona/mesa B): en ésta, por su parte, se reflexiona en torno al diseño de las intervenciones realizadas en el marco de las competencias y el aprendizaje cooperativo.

Zona/mesa C): en general, en esta tercera zona se echa la vista atrás y se reflexiona en torno al proceso y trabajo realizados.

Los portavoces comparten lo recogido en su zona y comunican a todo el grupo las cuestiones a subrayar y las propuestas de cara al siguiente curso (fase de desarrollo).

La sesión finaliza realizando la evaluación típica.

9ª sesión: evaluación de lo realizado y desafíos de cara al futuro

Objetivo fundamental de la sesión

- Analizar y compartir las intervenciones diseñadas y ejecutadas en esta fase inicial del proceso de asesoramiento.

Dinámica de la sesión

La última sesión del proceso de asesoramiento queda en manos de los asesores del proyecto. Centrándonos en el propósito principal del curso —es decir, de cara al tratamiento de los principios básicos del aprendizaje cooperativo—, el objetivo es lograr el mayor número de participantes y voces que sea posible para analizar las dimensiones o aspectos más significativos de las secuencias de este curso.

Para ello, se utilizará la misma dinámica que en la sesión anterior. En esta ocasión, se divide el aula en cinco espacios y se piden otros tantos voluntarios. Mezclando docentes de ciclos distintos, se forman cinco grupos y se fomenta la reflexión en torno a las áreas de reflexión de las secuencias didácticas diseñadas y ejecutadas. Cada voluntario se sitúa en una de las zonas, que recogerá y compartirá las reflexiones. En cada una de las zonas se reflexiona en torno a los siguientes factores:

- **DESAFÍOS** ofrecidos a los alumnos en las secuencias y **RESULTADOS DE APRENDIZAJE** que consideramos como criterios de calidad.
- **PRINCIPIOS BÁSICOS Y COMPETENCIAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO** trabajados en las secuencias.
- Intervención en la **FASE INICIAL** de la secuencia de cara a los principios básicos del aprendizaje cooperativo.

- Intervención en la **FASE DE DESARROLLO** de la secuencia de cara a los principios básicos del aprendizaje cooperativo.
- Intervención en la **FASE DE GENERALIZACIÓN** de la secuencia de cara a los principios básicos del aprendizaje cooperativo.

(Véase anexo 2: *Herramienta de evaluación de la calidad de la secuencia didáctica*).

Todas las zonas tendrán preguntas operativas similares, teniendo en cuenta que el objetivo no es responder a dichas preguntas concretas, sino compartir los diseños realizados en cada una y concienciar en torno a lo realizado:

- ***¿Qué se ha hecho/planteado en las secuencias en la zona XXXX?***
- ***¿En qué hemos mejorado en la zona XXXXX en comparación con secuencias pasadas?***
- ***¿Qué cuestiones podemos mejorar o desarrollar en la zona XXXXX?***

Todos los docentes pasarán por todas las zonas, reconfigurando los grupos constantemente. Los voluntarios permanecerán en su sitio. Una vez finalizada la dinámica, los voluntarios presentarán al colectivo lo recopilado en cada zona, las cuestiones destacadas, los aspectos a mejorar y de cara a la fase de desarrollo del curso siguiente. Una vez más, la sesión finalizará con la evaluación correspondiente (Véase anexo 3).

SECCIÓN IV. APORTACIONES

12. Aportaciones

Los grupos de trabajo que conformamos el proyecto Ikaskide seguimos los mismos principios y características que queremos desarrollar en nuestros centros escolares, y cumplimos los requisitos de la comunidad de aprendizaje profesional eficaz en el ejercicio de nuestra actividad. Al igual que los alumnos necesitan docentes implicados en el aprendizaje cooperativo para aprender de forma cooperativa, dichos docentes también necesitan asesoramiento en materia de aprendizaje cooperativo.

La característica principal del proyecto es la reflexión compartida sistemática, que constituye la clave para la evaluación continua, la transformación y la innovación en el ámbito del aprendizaje y del sistema educativo. En ese sentido, los docentes, además de analizar su práctica, evaluamos todo el proceso activado y nuestras intervenciones a través de la investigación.

Los resultados derivados de la investigación y la evaluación continua nos dicen:

1. Que el proyecto Ikaskide incide en la mejora del aprendizaje de los alumnos: en opinión de los docentes el beneficio de la experiencia coincide con el avance detectado en la profundidad del modelo educativo.
 - Se menciona que se ha acelerado la madurez de los alumnos, tanto para la vida como para los estudios. Y que, en general, los alumnos han respondido cuando se les han dado responsabilidades.
 - Los alumnos se ven más activos, en general. Se han mostrado más participativos, aumentando su sensación de madurez.
 - También ha aumentado la motivación de los alumnos, lo que puede estar ligado al nuevo impulso que acarrearán las innovaciones. Se han desarrollado numerosas iniciativas para trabajar la estimulación. Muchos ejercicios han sido experimentales y, asimismo, estaban ligados a la actividad diaria. Ese hecho ha tendido puentes entre el aprendizaje y las ganas de aprender.
Asimismo, los docentes afirman que es necesario aprender a aprender en grupo y cooperación; y viven y conciben la formación como un proceso.
2. Los indicadores de la educación de calidad se reflejan en los niveles de compromiso de los docentes; teniendo en cuenta eso, hemos podido analizar el desarrollo de los niveles de compromiso de los docentes participantes en el proyecto. Dicho análisis ha demostrado que, tras finalizar la fase de autonomía, aumenta el nivel de compromiso de los docentes con sus alumnos. La razón es que ha cambiado el enfoque de los docentes, ya que

han interiorizado un nuevo marco para entender el aprendizaje y al propio alumno.

La comunidad de práctica les permite construir conjuntamente una definición cultural compartida y nueva del aprendizaje y del alumnado, y a partir de dicha evolución desarrollan la capacidad de intervenir en el grupo y de realizar hipótesis variadas y razonadas de la realidad. Es decir, tienen la oportunidad de trabajar y aprender en función de un objetivo consensuado conjuntamente.

Las situaciones surgidas en la vida diaria pasan a ser objeto de reflexión compartida y, teniendo en cuenta una relación basada en la cooperación y en un lenguaje y principio compartidos, las comunidades de práctica se convierten en espacios de reflexión en torno a opciones nuevas y a la justificación subyacente en las mismas.

De ese modo, se desarrolla una cultura innovadora, así como las organizaciones, gestiones y estructuras comunicativas que cada centro escolar pudiera necesitar para su materialización.

BIBLIOGRAFÍA

- ASENSIO, J.M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico*. Barcelona: Graó.
- BILBATUA, M.; ARTETXE, A.; USABIAGA, A. *Ikaskide, formazio eredu sistemiko baten esperientzia eskola testuinguruan Ikastaria*. Sin publicar.
- BOLIVAR, A. (2012). *Mejorar los procesos y los resultados educativos: lo que nos enseña la investigación*. Oporto. Universidade católica Portuguesa.
- BOLIVAR, A. (2012). *Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. REICE vol. 9, nº 1.
- BOLIVAR, A (2013). *La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada*.
Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación. 11. Nº 2.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.pdf>
- CLAXTON, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid. Alianza Editorial.
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005): *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.2005/0221 (COD). Bruselas.
- COMISION EUROPEA (2002): *The key competences in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description*. Directorate-General for Education and Culture.
- CROSSWELL, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change*. Faculty of Education. Queensland University of Tecnology. *Doktorego Tesia*. Eskuragarri hemen: <http://eprints.qut.edu.au/16238/>
- DANNETA, V. (2002). *What factors influence a teacher's commitment to student learning? Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 144-171.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- DAY, C. (2006) *Pasión por enseñar. La identidad profesional del docente y sus valores*. Madrid. Narcea editores.
- DAY, C. (2007). *Committed for life? Variations in teacher's work, lives and effectiveness*. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.
- DELORS, J. (1999): *Hezkuntza: Altxor ezkutua*. XXI. Menderako hezkuntzari buruz Nazioarteko Batzordeak UNESCOri egindako txostena. Vitoria-Gasteiz: Unesco Etxea. Publicación del Gobierno Vasco.

- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- FULLAN, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal [*Change forces. The depths of educational reform*. 1993. Londres: The Falmer Press].
- FULLAN, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona. Octaedro.
[*The New meaning of education change*. Nueva York. Londres: Teacher College Press Cassell].
- FULLAN, M (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid. Akal.
- GUTMAM, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona. Paidós.
- HERNANDEZ, F., SANCHO, J.M., CRESU, A. eta MONTANÉ, A. (2010). *Becoming university scholars: inside profesional autoethnographies*. *Journal os Research Practice*, 6(1), 1-15.
- HOPKINS, D. eta LAGERWEIJ, N. (1997). *La base de conocimientos de mejora de la escuela, 71-101*, In REYNOLDS, D. et al. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid. Santillana/Aula XXI.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona. Graó.
- MEYER, J.P. eta ALLEN. N.J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and aplicacion*. Newory Park (CA): Savage.
- MARTÍNEZ, A. (2011). *Los Servicios de Apoyo como oportunidad para la innovación en el Sistema Educativo. Una propuesta de mejora basada en el análisis del funcionamiento de los Berritzegunes de la CAV 2002-2011*. Tesis Doctoral.
- NIAS, J. (1995). *Postmodernity and teachers'work and culture*. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 307-312.
- OCDE (2002). *Proyecto DeSeCo: Definitions et sélection des competences. Fondements théoriques eta conceptuels. Document de strategie*. DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9.
- OCDE (2005). *Definition and selection of Key Competences: Executive Summary*.
- ORCASITAS, J.R. (2005) "Educación para la ciudadanía y compromiso social", en OGE, 60, 5, 22-25.

PARK, I. (2005). *Teacher Commitment and its effects on student achievement in American high schools. Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. Santander. Consejería de Educación de Cantabria.*

PERRENOUD, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graó.*

PERRET-CLERMONT (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Madrid. Visor.*

ROSENHOLTZ, S.J. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools. Nueva York: Longman.*

SAWYER, R.K. (2004), "Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation", *Educational Researcher*, Vol. 33, Nº 2, pp. 12-20.

WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona. Paidós.*

WENGER, MACDERMOTT, SNYDER (2002). *Cultivating communities of Practice. A guide to managing Knowledge. Boston, M.A. Harvard Business Scholl.*

ZANGARO, G.A. (2001). *Organizational commitment: a concept analysis. Nursing Forum*, 36(2), 14-23.

VÍDEOS

- ¿Te aburrías en la escuela? <http://youtu.be/10Fu4i7wEeQ>
- 2ª sesión <http://youtu.be/L2wZniC5qxY> http://youtu.be/MmfiMF_CcY
- Para participar en el concurso *Beldur barik* <http://youtu.be/JcNcVfbpN> <http://youtu.be/TUAg7QucFcc>

ANEXOS

Índice

- ANEXO 1: *Herramienta para la reflexión de dinamizadores*
- ANEXO 2: *Guía para el análisis de la secuencia didáctica y para identificar líneas de mejora*
- ANEXO 3: *Plantilla de evaluación de la sesión*

ANEXO 1: *Herramienta para la reflexión de dinamizadores*

Herramienta para la reflexión de dinamizadores

Las funciones o responsabilidades principales de la persona dinamizadora se distribuirán en 3 apartados:

- **CONTENIDO**
 - Organizar la actividad del grupo (¿diseño e implantación en el aula?), ofrecer herramientas.
 - Planificación, organización.
- **MIEMBROS:**
 - Incidir en el proceso de cada miembro; que cada miembro avance en el proceso.
 - Fomentar la responsabilidad individual y hacer su seguimiento.
 - Basándose en las capacidades de cada miembro, posibilitar y fomentar la aportación de cada uno.
 - **Promover el bienestar individual (cuidado). Que se sienta alguien en el grupo, que se sienta aceptado, respetado, que aporta, valorado, etc.**
- **GRUPO:**
 - Trabajar cohesión e identidad.
 - Seguimiento del grado de cumplimiento de roles.
 - Seguimiento del grado de cumplimiento de funciones.
 - Posibilitar que el objetivo sea común.
 - Promover buen ambiente basado en el respeto y el trabajo.

HERRAMIENTA PARA LA REFLEXIÓN DE DINAMIZADORES

Para realizar su función, es crucial que las personas dinamizadoras reflexionen en torno a su actividad de forma sistemática y perciban, además, que su tarea no se limita a los momentos en los que están trabajando en el grupo, sino que deben trabajar también antes y después de dichos momentos.

Habrán que trabajar los siguientes aspectos:

- Descripción de propósitos y objetivos de la persona dinamizadora en torno a los tres apartados.
- Descripción de lo realizado para llevar a cabo sus propósitos.
- Análisis de lo sucedido.
- Reflexión en torno a la intervención de la persona dinamizadora.
- Identificación de áreas de mejora en planteamiento de nuevos propósitos.

Para ello, podría ser útil la siguiente tabla:

La tabla recoge VARIAS PREGUNTAS POSIBLES para encauzar la reflexión:

	CONTENIDO	GRUPO	MIEMBROS
PROPÓSITOS Y OBJETIVOS (ANTES de la sesión de trabajo)	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cuál es el objetivo principal? ○ ¿Qué pasos hay que dar? ○ ¿Todo el mundo los tiene claros? ¿Qué haré para que todo el mundo los tenga claros? ○ ¿Cómo nos organizaremos para lograr el objetivo? ¿Necesito/necesitamos medios o herramientas? ○ ¿Qué ofreceré al grupo para la organización? ○ ¿Cómo gestionaré/gestionaremos el tiempo? (para cuándo acabar, para cuándo cada paso, etc.) ○ ¿Qué haremos para dar el siguiente paso? ○ ¿Qué herramientas utilizaré para el seguimiento del trabajo? ○ ¿Qué compromisos debemos asumir para llevar a cabo el trabajo? ¿Qué compromisos asumirá cada cual? ○ ¿Cómo haré seguimiento de los compromisos? ○ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo lograr la cohesión colectiva? ○ ¿Qué haré para lograr un ambiente de trabajo agradable y productivo en el grupo? ¿De qué me valdré? ¿Qué haré? ○ ¿Cómo lograré un ambiente de respeto mutuo y en el que se escuchen mutuamente? ¿Qué haré? ○ ¿Qué haré para que trabajen implicados y en la misma dirección? ¿De qué me valdré? ○ ¿Qué haré para recabar opiniones y voces de otros y llegar a acuerdos? ¿Qué haré? ○ ¿Qué haré para asegurar la responsabilidad y una participación activa y equilibrada? ○ ¿Cómo será mi comunicación para que el ambiente de trabajo sea agradable y productivo? ¿Qué voy a intentar? ○ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo lograré escuchar y tener en cuenta la voz de todos? ○ ¿Cómo lograré la implicación de todos los individuos? ○ ¿Qué hacer con quienes participan menos? ¿Qué voy a intentar? ○ ¿Cómo repartiré u organizaré los roles? ¿Las tareas? ¿Cómo hacer su seguimiento? ○ ¿Cómo garantizar el respeto a todos los miembros? ○ ¿Cómo reconocer las aportaciones/actitudes de cada individuo? ○ ¿Cómo garantizar que todos den lo mejor de sí mismos partiendo de sus capacidades? ○ ¿Cómo lograr que todos sientan que son lo más importante para el grupo? ○ ...
TRABAJO REALIZADO	Con el fin de dar respuesta a las preguntas anteriores de esta columna, descripción general en torno a lo realizado.	Con el fin de dar respuesta a las preguntas anteriores de esta columna, descripción general en torno a lo realizado.	Con el fin de dar respuesta a las preguntas anteriores de esta columna, descripción general en torno a lo realizado.
CONCLUSIONES	Conclusiones sobre el trabajo realizado: sistemática de trabajo, planificación, gestión del tiempo, calidad del trabajo, etc.	Conclusiones sobre el trabajo realizado: nivel de compromiso del grupo, implicación, ambiente...	Conclusiones sobre el trabajo realizado: miembros, relaciones entre individuos en el grupo, compromiso, etc.

REFLEXIÓN	Análisis reflexionado de conclusiones: ¿por qué ha sucedido?	Análisis reflexionado de conclusiones: ¿por qué ha sucedido?	Análisis reflexionado de conclusiones: ¿por qué ha sucedido?
MEJORAS Y OBJETIVOS (vuelta al primer paso)	Identificación de fortalezas y áreas de mejora; propósitos y objetivos de cara al siguiente paso.	Identificación de fortalezas y áreas de mejora; propósitos y objetivos de cara al siguiente paso.	Identificación de fortalezas y áreas de mejora; propósitos y objetivos de cara al siguiente paso.

ANEXO 2: Guía para el análisis de la secuencia didáctica e identificar líneas de mejora

Este documento recoge diversos criterios para analizar las secuencias que estamos planificando; siempre teniendo en cuenta, por un lado, que las creamos con el propósito de dar respuesta a un ENFOQUE EDUCATIVO que está construyendo y desarrollando la comunidad escolar y, por otro, que el eje central de dicho enfoque son los principios básicos del APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Por esa razón, en dicho análisis deberíamos tener en cuenta los principios recogidos y trabajados hasta ahora en el proceso de asesoramiento, para analizar en qué medida estamos teniendo en cuenta dichos principios en todos los apartados y fases de desarrollo de la secuencia. La guía está organizada en función de dichos principios; es decir, en función de todos los apartados-dimensiones identificados en la estructura de la secuencia.

SECCIÓN/ DIMENSIÓN	CARACTERIZACIÓN: manera de entender cada dimensión	CRITERIOS DE ANÁLISIS: Criterios/preguntas basados en la caracterización	RESULTADOS DEL ANÁLISIS: potencial del trabajo realizado y aspectos a mejorar
DESAFÍO	<p>Aprender es superar los desafíos que nos planteamos para entender el mundo y nuestra vida, descubrir cosas de nosotros mismos y del mundo. Al plantearnos qué es aprender hacemos referencia a entender la realidad y participar en la realidad. En consecuencia, los desafíos que proponamos deberían promover contextos de aprendizaje para llegar a algo útil o real.</p> <p>En consecuencia, proponemos desafíos para entender fenómenos/acontecimientos/problemas reales, los cuales exigen “modelos explicativos” de formatos diversos (exposición, artefacto, texto, juego, programa radiofónico, obra de teatro, etc.) que podrían</p>	<p>Desafío (o desafíos):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ofrece la oportunidad de responder a los intereses, deseos y propósitos del grupo de alumnos. -Sirve para entender/interpretar un suceso/fenómeno/problema de la realidad más próxima. -La “producción” final vinculada al desafío es idónea para explicar e interpretar el suceso/fenómeno/problema. -Es factible en el plazo previsto. 	

SECCIÓN/ DIMENSIÓN	CARACTERIZACIÓN: manera de entender cada dimensión	CRITERIOS DE ANÁLISIS: Criterios/preguntas basados en la caracterización	RESULTADOS DEL ANÁLISIS: potencial del trabajo realizado y aspectos a mejorar
	<p>ser útiles para explicarlos/interpretarlos.</p> <p>A través de dichos desafíos y con los “modelos explicativos” contruidos, crearemos e impulsaremos contextos de aprendizaje funcionales y complejos para, de esa forma, traer al aula contenidos presentes en la realidad, y no de forma aislada.</p>	<p>-Se tiene en cuenta en toda su complejidad y, asimismo, es factible de cara a las capacidades de los niños.</p>	
COMPETENCIAS BÁSICAS	<p>-Dichos contextos de aprendizaje nos llevan al marco de competencias. Y es que la competencia (básicas y generales) incluye las capacidades y conocimientos (cognitivos, emocionales, motores, sociales, etc.) que ponemos en marcha y desarrollamos de forma integrada para hacer frente a un desafío representado de antemano. Capacidades múltiples que necesitamos para entender el mundo y a nosotros mismos.</p> <p>En el currículo, se distinguen las competencias básicas y las generales. Las básicas son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia en comunicación lingüística. • Competencia matemática. • Competencia para conocer el mundo físico e interactuar con él. • Tratamiento de la información y competencia digital. • Competencia social y ciudadana. • Competencia en cultura y arte. 	<p>Competencias básicas incluidas en la secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - incluyen las competencias clave necesarias para afrontar el desafío, - explican cómo se prevé trabajar dichas capacidades, - recogen en qué grado se desean trabajar, - expresan inclinación o intención de integrar más de una dimensión. 	

SECCIÓN/ DIMENSIÓN	CARACTERIZACIÓN: manera de entender cada dimensión	CRITERIOS DE ANÁLISIS: Criterios/preguntas basados en la caracterización	RESULTADOS DEL ANÁLISIS: potencial del trabajo realizado y aspectos a mejorar
	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia para aprender a aprender. • Autonomía e iniciativa social 		
COMPETENCIAS GENERALES	<p>Los principios básicos de IKASKIDE son acordes a las competencias generales (<i>aprender a pensar y aprender, aprender a comunicar, aprender a ser uno mismo, aprender a vivir juntos y aprender a hacer y emprender</i>), según nuestro punto de vista. Y es que APRENDER EN COOPERACIÓN ofrece CONTEXTOS DE APRENDIZAJE apropiados para dar respuesta a dichas dimensiones, si se promueven los siguientes principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo común: Identidad/carácter colectivo, cohesión entre miembros, identificación de objetivos a lograr, etc. • Más interdependencia: reparto y gestión de roles, reparto y gestión de funciones, gestión del trabajo, gestión del apoyo, gestión de la temporalización, etc. • Responsabilidad individual: Grado de cumplimiento de compromisos, grado de cumplimiento de roles, desarrollo de contenido/conocimiento, etc. • Comunicación cara a cara: escuchar, expresar deseos/necesidades de cada cual, etc. <p>Debemos dedicar tiempo y espacio al tratamiento de competencias en el aula, para hablar de su desarrollo e identificar opciones para mejorar, es decir, para poder trabajarlas</p>	<p>Competencias generales recogidas en la secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Incluyen las capacidades clave necesarias para responder a ciertos principios de APRENDIZAJE COOPERATIVO, -explican cómo se prevé trabajar dichas capacidades, es decir, prevén plazos y espacios reales para dicho trabajo, -recogen en qué grado se desean trabajar, -expresan inclinación o intención de integrar más de una dimensión. 	

SECCIÓN/ DIMENSIÓN	CARACTERIZACIÓN: manera de entender cada dimensión	CRITERIOS DE ANÁLISIS: Criterios/preguntas basados en la caracterización	RESULTADOS DEL ANÁLISIS: potencial del trabajo realizado y aspectos a mejorar
	CONSCIENTEMENTE.		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	-Las competencias específicas hacen referencia al área de conocimiento; es decir, en respuesta a las capacidades y contenidos específicos ligados a los ámbitos de conocimiento que deseáramos desarrollar a través del desafío. También podemos concebirlas como ligadas a las competencias básicas, de cara a promover la perspectiva global e interdisciplinaria.	Competencias específicas recogidas en la secuencia: -Identifican e incluyen las competencias clave de las áreas de conocimiento necesarias para afrontar el desafío.	
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	Resultados de aprendizaje son aquellos que consideramos indicadores de excelencia que deberían mostrar la “producción” final imaginada para el desafío. Es decir, aquellos criterios que podríamos definir, con la mayor objetividad posible, para valorar el desafío de forma cuantitativa (y cualitativa). Además, prevemos que los resultados de aprendizaje sean compartidos: es decir, entendemos dichos resultados como criterios que deberían conocer y comprender todos los niños. Como propósitos y logros compartidos y asimilados de todo el grupo y del individuo . De hecho, se pretende convertir la concreción de los resultados de aprendizaje en herramienta de autorregulación individual y colectiva.	Resultados de aprendizaje: -Recogen con total claridad cuáles serán los criterios de calidad de la producción final, -acordes con los indicadores de calidad exigidos por el desafío, -son medibles, -definidos con el propósito de ser compartidos.	
METODOLOGÍA	En principio, en este apartado tenemos en consideración las estrategias didáctico-metodológicas que se podría aplicar en parámetros de APRENDIZAJE COOPERATIVO o de cara a dichos principios: técnicas de aprendizaje cooperativo, propuestas de	-A lo largo del proceso se tienen en cuenta estrategias para construir relaciones positivas entre personas. -A lo largo del proceso se tienen en cuenta estrategias útiles	

SECCIÓN/ DIMENSIÓN	CARACTERIZACIÓN: manera de entender cada dimensión	CRITERIOS DE ANÁLISIS: Criterios/preguntas basados en la caracterización	RESULTADOS DEL ANÁLISIS: potencial del trabajo realizado y aspectos a mejorar
	<p>trabajo, pequeños proyectos, casos, simulaciones, experimentación, trabajos de campo, salidas, etc.</p> <p>Sin embargo, ampliando el sentido de la metodología, la concebimos como las estrategias didáctico-metodológicas ubicadas dentro de los procesos de exploración continua promovidos para conocer el mundo y a nosotros mismos.</p> <p>Es fundamental, por otro lado, desarrollar varias fases o plazos para desarrollar y estabilizar grupos. Dicho enfoque tiene una importancia vital a la hora de desarrollar estrategias didáctico-metodológicas. En el primer momento en que se crea un grupo, se pone el énfasis en conocerse mutuamente, presentarse ante los demás, entablar relaciones... Son cuestiones que pasan por la mente de todos los participantes. Introducimos factores útiles para construir dichas relaciones para que los individuos estén a gusto y, asimismo, se desarrolle la cohesión y la identidad colectiva, DE FORMA PROGRESIVA.</p> <p>En ese sentido, consideramos fundamental introducir estrategias para mantener las relaciones en el grupo y evitar problemas.</p>	<p>para crear un ambiente apropiado, atractivo y relajado.</p> <p>-Se eligen las estrategias didáctico-metodológicas aplicadas en la secuencia para responder a las necesidades derivadas del desarrollo del desafío y las competencias.</p> <p>-La secuencia tiene en cuenta las técnicas cooperativas para responder a los principios del APRENDIZAJE COOPERATIVO.</p> <p>-Se prevén actividades para desarrollar habilidades sociales.</p>	
EVALUACIÓN	<p>La evaluación, de conformidad con lo establecido hasta ahora, tiene las siguientes características:</p> <p>-tiene carácter formativo,</p> <p>-se basa en la autorregulación continua,</p>	<p>-A lo largo de la secuencia se introducen actividades para conocer y analizar los conocimientos/planteamientos/opiniones que los niños tengan sobre el tema abordado.</p> <p>-Se prevén actividades para analizar, en grupo, los</p>	

SECCIÓN/ DIMENSIÓN	CARACTERIZACIÓN: manera de entender cada dimensión	CRITERIOS DE ANÁLISIS: Criterios/preguntas basados en la caracterización	RESULTADOS DEL ANÁLISIS: potencial del trabajo realizado y aspectos a mejorar
	<p>-Está al servicio de la regulación del desarrollo de los niños y del proceso de aprendizaje,</p> <p>-La evaluación prevé tres fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regulación de la fase de diseño: tarea de docentes (criterios para analizar el diseño). • Regulación de la implantación en el aula: tarea de niños (en el proceso de desarrollo de competencias y contenidos, herramientas de autoobservación y autorregulación) y docentes (planificación, implantación en el aula, indicadores del desarrollo de niños, grupo). • Regulación tras la aplicación: tarea de niños (proceso y objetivos) y docentes (indicadores de desarrollo de cada niño, proceso, cumplimiento de objetivos y garantía de principios). <p>Aplicando todo tipo de herramientas y medios de autoobservación y autorregulación: actividades/tareas del aula, rúbricas, listas de control, cuestionarios, simulaciones, diarios, contratos laborales, etc.</p>	<p>conocimientos/planteamientos/opiniones de los niños.</p> <p>-Se prevén actividades para regular la planificación y desarrollo de la secuencia a lo largo del proceso.</p> <p>-A lo largo de la secuencia, se prevén actividades para analizar el grado de desarrollo de los niños.</p>	
PASOS de (previsión de sesiones)	<p>Son las acciones y actividades principales/generales previstas para afrontar el desafío o superarlo. Concebimos el desafío como resultado de un proceso y entendemos los pasos como momentos de aprendizaje secuenciados previstos en dicho proceso. Son el conjunto de acciones que consideramos convenientes, apropiadas</p>	<p>-La secuencia de pasos nos ayuda a imaginar el camino (o caminos), el proceso de aprendizaje o procesos de aprendizaje que se podría realizar para superar el desafío.</p> <p>-Prever los pasos nos ayuda a diseñar las actividades de las fases de la secuencia.</p>	

SECCIÓN/ DIMENSIÓN	CARACTERIZACIÓN: manera de entender cada dimensión	CRITERIOS DE ANÁLISIS: Criterios/preguntas basados en la caracterización	RESULTADOS DEL ANÁLISIS: potencial del trabajo realizado y aspectos a mejorar
	y, quizá, fundamentales para superar el desafío.		
FASE DE ACERCAMIENTO	En esta primera fase se prevén, fundamentalmente, actividades útiles para representar el desafío y consensuar las normas que regularán la composición del GRUPO y sus relaciones. Asimismo, hay que prever actividades para incentivar la motivación de los niños, analizar sus conocimientos y opiniones y representar el proceso que viviremos a resultas del desafío. Tal y como se mencionaba en el apartado de la evaluación, en esta fase de acercamiento también tendremos en cuenta actividades para regular el propio proceso, para ampliar y aprovechar las oportunidades de introducir cambios en la planificación prevista. En ese sentido, las labores de análisis realizadas en la fase inicial son cruciales para decidir cuál será el punto de partida del proceso, ya que se vuelven a analizar las previsiones.	<ul style="list-style-type: none"> -Se tienen en cuenta actividades para comprender/representar el desafío. -Se tienen en cuenta actividades para convertir el desafío en objetivo del GRUPO. -Se tienen en cuenta actividades para compartir el sentido, propósitos y resultados de aprendizaje de la “producción final” (modelo explicativo). -Se definen actividades para analizar los conocimientos y capacidades iniciales de los niños. -Se introducen actividades que contribuyen a desarrollar las relaciones en el grupo. 	
FASE DE DESARROLLO	La segunda fase, por su parte, está formada por las actividades-tareas previstas para afrontar la esencia del desafío y que pudieran surgir como consecuencia de la regulación del proceso. Se introducen actividades para regular el propio proceso y analizar el desarrollo de los niños, para identificar y materializar las adecuaciones necesarias en la planificación. Con el propósito de incidir en la identidad colectiva y en el proceso para entablar relaciones, se introducen también actividades para desarrollar habilidades sociales. En esta fase clave se preverán también estrategias para ayudar a quienes muestren dificultades.	<ul style="list-style-type: none"> -Se introducen actividades para analizar los conocimientos y capacidades que tienen los niños en torno al tema que se prevé abordar a lo largo del proceso. -Se prevén actividades para regular la evolución del proceso. -Se proponen actividades para hacer frente a las dificultades identificadas. -Se proponen actividades de cara a los niños con 	

SECCIÓN/ DIMENSIÓN	CARACTERIZACIÓN: manera de entender cada dimensión	CRITERIOS DE ANÁLISIS: Criterios/preguntas basados en la caracterización	RESULTADOS DEL ANÁLISIS: potencial del trabajo realizado y aspectos a mejorar
		<p>dificultades.</p> <p>-Se prevén actividades para abordar agrupamientos y habilidades humanas de cara al APRENDIZAJE COOPERATIVO.</p>	
FASE DE APLICACIÓN	<p>La fase de aplicación es el conjunto de actividades utilizado para socializar el modelo explicativo elaborado al afrontar el desafío. Es el momento de hacer una lectura en torno a lo trabajado y vivido a lo largo del proceso.</p>	<p>-Se prevén actividades para elaborar el relato/narración del recorrido realizado.</p> <p>-Se utilizan los resultados de aprendizaje para valorar el modelo explicativo elaborado.</p> <p>-Se prevén actividades para realizar una lectura sobre las vivencias en el grupo (autoevaluación).</p> <p>-Se valora el proceso de aprendizaje, en función de ciertos criterios fijados.</p> <p>-Se proponen actividades para ayudar a quienes no logren los resultados de aprendizaje, para que logren dichos resultados.</p>	

ANEXO 3: Plantilla de evaluación de la sesión

EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

<i>Mi participación</i>
<i>Calidad de contenidos trabajados</i>
<i>Dinámica aplicada</i>
<i>Dudas que me han surgido</i>
<i>Pertinencia de la sesión</i>
<i>Valoración general</i>
<i>Propuesta de mejora</i>

