



APRENDIZAJE COOPERATIVO SEGÚN EL MODELO CA/AC

ESTUDIO DE CASO

Cooperative learning following the CA/AC methodology
A case study

GEMMA RIERA ROMERO ¹, MERCÉ BOSCH SANFELIX ²

¹ Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, España

² Hochschule für Musik Trossingen, Alemania

KEYWORDS

*Cooperative learning
Inclusion
Training-Advice-Process
Evaluation
Diversity
Constructivism
Case Study*

ABSTRACT

The article we present focuses on the methodology of cooperative learning to promote the inclusion of all pupils. Here, we take as a reference the work done in different investigations linked to the implementation of a didactic programme to work on cooperative learning in the classrooms: The programme “cooperating to learn/learning to cooperate”; as well as the training and advisory processes we have carried out in this field to date.

PALABRAS CLAVE

*Aprendizaje Cooperativo
Inclusión
Formación-Asesoramiento
Evaluación
Diversidad
Constructivismo
Estudio de Caso*

RESUMEN

El trabajo que se presenta gira en torno a la metodología del aprendizaje cooperativo para favorecer la inclusión del alumnado. Se toma como referente el trabajo realizado en diferentes investigaciones vinculadas a la implementación de un programa didáctico para implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas: el “programa CA/AC : Cooperar para aprender/aprender a cooperar “; así como los procesos de formación y asesoramiento que hemos llevado a cabo en este campo hasta la fecha.

Recibido: 19/ 08 / 2022

Aceptado: 21/ 10 / 2022

1. Introducción

El GRAD (Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad) de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña ha llevado a cabo, a través del desarrollo del Programa CA/AC (Cooperar para aprender, aprender a cooperar) y su aplicación en distintos contextos, diferentes investigaciones que prueban que el aprendizaje cooperativo favorece la inclusión y la cohesión del alumnado en el aula.

Dicho programa se crea en el año 2006, dentro del Proyecto PAC: Programa Didáctico Inclusivo para atender en el aula alumnado con necesidades educativas diferentes. Una investigación evaluativa (Referencia: SEJ 2006-01495/EDUC). Partiendo de un enfoque inclusivo de la educación, su objetivo es poner en práctica una estructura cooperativa del aprendizaje, con el fin de que pueda ser un punto de partida para mejorar las prácticas educativas actuales y ayude a adoptar enfoques más inclusivos y menos excluyentes en las clases.

2. Hipótesis y objetivos de la investigación

Tal y como se apuntaba anteriormente, el trabajo que se presenta es una investigación “extensiva” en un centro concreto, realizada en sus aulas y con su profesorado que, durante tres cursos académicos (curso 2016-2017/2017-2018/2018-2019), aplicaron el programa y llevaron a cabo un proceso de formación-asesoramiento por etapas.

De éste trabajo concreto se desprende la siguiente hipótesis de trabajo:

- Confirmar si el aprendizaje cooperativo en el centro se va construyendo de manera progresiva a lo largo de las diferentes etapas, describiendo cómo se lleva a cabo este proceso y cómo se produce de manera diferente, según los centros en que se implemente el programa.

Para ello, cabe describir y analizar cómo son y cómo se organizan los apoyos internos y externos que tiene el centro, cómo se organiza el apoyo entre el profesorado y de qué instrumentos de reflexión y coordinación se dispone para contribuir a un tipo u otro de desarrollo de aprendizaje cooperativo.

De esta hipótesis se concretan los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo principal:

- Conocer y describir cómo se desarrollan las dinámicas (Ámbito A del Programa CA/AC), las estructuras cooperativas (Ámbito B del Programa CA/AC) y los planes de equipo (Ámbito C del Programa CA/AC), en las aulas del centro que ha participado en un proceso de introducción, generalización y consolidación del aprendizaje cooperativo.

Objetivos Secundarios:

- Identificar el número de participantes sobre el total del centro, cursos, materias y áreas en las que se desarrollan actividades de aprendizaje cooperativo y analizar la evolución desde la etapa de introducción a la de consolidación.
- Identificar el grado de desarrollo y el itinerario del centro respecto a la implementación del programa.

3. Referentes teóricos y pedagógicos del programa y el aprendizaje cooperativo

Actualmente, la transformación metodológica más importante que se debe promover en las escuelas es la de poder ir desplazando el papel central que, tradicionalmente, han tenido los y las docentes y lo que enseñan, y poner al alumnado y su aprendizaje como sujeto principal del proceso instructivo y educativo. Las escuelas, por tanto, deben ir pasando de ser centros de enseñanza a ser centros de aprendizaje. Para que esto pueda suceder, se debe entender que el alumnado es el principal protagonista de su aprendizaje, y que tanto las metodologías didácticas como la propia organización escolar así deben contemplarlo (Johnson y Johnson, 2014; 2017).

Estas aportaciones permiten hablar del aprendizaje cooperativo como recurso y contenido eficaz para promover la cohesión del alumnado y para favorecer la presencia, la participación, y el progreso de todo el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Gilles (2016, 2020) lo define como un método pedagógico que promueve el aprendizaje y la socialización entre los y las estudiantes. Sharan (2014), por su parte, apunta que este método requiere un cambio en la perspectiva educacional, para que el profesorado ya no sea el eje central de la enseñanza, sino que sea el alumnado quien aprenda cooperando con sus iguales.

En este sentido, desde la concepción constructivista del aprendizaje -desde cuyos postulados se plantea el Programa CA / AC- está claramente demostrada la importancia que, a la hora de aprender, tienen las interacciones que se establecen entre los compañeros/as que aprenden conjuntamente en un mismo grupo. Así, como la importancia de la participación activa y comprometida de todo el alumnado a la hora de construir su propio conocimiento, y, también, del papel que juega en este proceso, el clima del aula o el ambiente de la clase. De esta manera, se defiende que: si las interacciones entre iguales son positivas, si hay una alta participación del alumnado y si el ambiente de la clase es el adecuado; el aprendizaje sucede de una manera mucho más fluida. Es decir, el alumnado aprende más y de manera más significativa. Si hablamos del ambiente o clima del aula, según Marchena (2005), éste viene determinado por dos elementos esenciales (la interacción del profesorado con su alumnado y la interacción entre iguales) y por un elemento “cultural” (la disponibilidad del alumnado hacia las tareas), el conjunto de estos tres elementos constituye los factores que condicionan el ambiente o clima de una

clase. Es decir, según como sea la interacción del profesorado con el alumnado y según cuál sea la disponibilidad del alumnado hacia las tareas que se llevan a cabo en el aula, el ambiente de la clase será más o menos positivo para el aprendizaje.

Por ello, el Programa CA / AC pretende mejorar la práctica educativa del profesorado, intenta fomentar interacciones positivas entre el alumnado y una participación más activa y comprometida en la construcción de su propio conocimiento, y aportar un clima del aula más favorable para el aprendizaje de todos (MacMahon et al., 2020). Como consecuencia, pretende conseguir que todo el alumnado aprenda de manera más significativa. Para obtener todos estos beneficios, dicho programa concreta su intervención en tres ámbitos diferentes, pero estrechamente relacionados:

- El ámbito de intervención A: incluye todas las actuaciones relacionadas con la cohesión de grupo, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y alumnas de una clase tomen conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje y que, de este modo, el „clima“ o el „ambiente“ de la clase sea más saludable y propicio para el aprendizaje de todos los escolares.
- El ámbito de intervención B: abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del trabajo en equipo como recurso para enseñar, con el fin que el alumnado, trabajando de esta manera, aprenda mejor los contenidos escolares porque se ayudan entre iguales.
- El ámbito de intervención C: finalmente, partiendo de la base de que, además de un recurso para enseñar, el trabajo en equipo es un contenido a enseñar, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y alumnas, de una manera explícita y sistemática, a trabajar en equipo.

Estos ámbitos de intervención están, como se refería anteriormente, estrechamente relacionados: al intervenir para cohesionar el grupo (ámbito de intervención A), se contribuye a crear las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que el alumnado trabaje en equipo (ámbito de intervención B) y quiera aprender a trabajar de esta manera (ámbito de intervención C). De hecho, cuando se utilizan (en el ámbito de intervención B) estructuras cooperativas (distintas formas de organización del alumnado para trabajar los contenidos de forma cooperativa), en realidad, también se contribuye a cohesionar más el grupo (ámbito de intervención A) y a que el alumnado aprenda a trabajar en equipo (ámbito de intervención C). Algo similar ocurre, si el énfasis se pone en enseñar a trabajar en equipo (ámbito de intervención C), ya que de este modo se utilizan mejor las estructuras cooperativas del ámbito de intervención B y se contribuye, además, a cohesionar mejor el grupo (ámbito de intervención A).

Por otra parte, el programa CA/AC, a partir de los resultados obtenidos en diversos procesos de formación, puso de relieve la necesidad de insistir en el acompañamiento y asesoramiento del profesorado durante la implementación del aprendizaje cooperativo. Esto ha permitido elaborar el conjunto de pautas e instrumentos de lo que se denomina el *Proceso de Formación / Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo*. Este proceso se estructura en tres etapas, cada una de las cuales se desarrolla, en líneas generales, en uno o dos cursos escolares: Etapa de Introducción, Etapa de Generalización y Etapa de Consolidación.

En cada etapa se propone un conjunto de actividades para conocer y probar las propuestas del Programa CA / AC: actividades de planificación de su incorporación en el aula, actividades de autoevaluación individual y en el equipo de profesorado participante de la incidencia de esta incorporación, y actividades de evaluación y de planificación de la generalización y consolidación progresiva del Programa CA / AC.

En la Etapa de introducción, el profesorado participante en el proceso hace una primera aproximación a algunas propuestas de cada uno de los tres ámbitos del programa y planifica actividades vinculadas a sus intereses y a objetivos de mejora de su práctica docente. El objetivo es probar actuaciones para la mejora del clima del aula, el aprendizaje de los contenidos y el desarrollo de habilidades sociales y de autorregulación y reflexión del equipo. En la etapa de generalización se dan herramientas para introducir los tres ámbitos de forma más sistemática y periódica en las áreas curriculares. Al mismo tiempo, se incide en el acompañamiento del nuevo profesorado y en el liderazgo del programa como proyecto de centro por parte de un equipo coordinador. En la última etapa del proceso - la etapa de consolidación- a nivel del centro, se incorpora el aprendizaje cooperativo en todas las etapas educativas, como un elemento de identidad de centro, y se dota a la institución de instrumentos tales como la Comisión de Coordinación del Aprendizaje Cooperativo, cuyo objetivo es hacer el seguimiento para ir avanzando paulatinamente hacia una comunidad cooperativa.

4. Metodología

La investigación pivota sobre 2 ejes:

- El primero de los ejes responde a las exigencias propias de un enfoque metodológico de estudio de casos cuya finalidad última es identificar, describir y comprender, mediante la triangulación de informaciones diversas y complementarias el desarrollo del programa CA/AC en el centro.
- El segundo eje supone la incorporación de elementos de la investigación vinculados a los procesos sobre inclusión: la investigación sobre la *línea del cambio* o *línea de vida institucional*, que tiene como finalidad última reconstruir los procesos de desarrollo de innovaciones en el centro.

4.1. Instrumentos para la recogida de datos

Los instrumentos utilizados en esta investigación han sido los siguientes:

1. La elaboración de un documento Excel en el cual se ha recogido la siguiente información:
 - Información general de centro: *Curso académico de inicio, Número de años desde la implementación, Observaciones.*
 - Información sobre el curso 2016-2017: En esta página se trataba de que se pudiera recoger el desarrollo del Aprendizaje Cooperativo en el centro durante un curso concreto. La celdas tenían un desplegable para recoger la siguiente información: *Número total de profesorado en el centro que lleven a cabo en su aula AC, Número total de profesorado que hace CA/AC, dinámicas (elegir una a una las dinámicas realizadas y decir cuántas veces en el curso se llevaron a cabo), estructuras (identificando el área en la que se implementó aprendizaje cooperativo y si fueron actividades regulares y el número de veces que se realizaron en el año), Unidades Didácticas, planes de equipo y la duración media (en semanas) de estos planes, la cantidad media de estructuras por plan (estructuras que se hacen mientras dura el plan) y la cantidad media de diarios por plan*
2. Autoinformes elaborados por cada docente que recogen la planificación de los elementos del programa en cada curso académico.
3. Una entrevista con la comisión de aprendizaje cooperativo del centro.

4.2. Contexto general de aplicación del programa

Es un centro con un claustro de 16 profesores/as. En el curso 2016-2017 el centro entra en el Proyecto de Aprendizaje Cooperativo. Durante éstos años los tutores y tutoras de primaria e infantil, incluso quienes llegaban nuevos al centro, se adhieren al proyecto. Las dificultades residen en que los maestros/as de asignaturas específicas apliquen las intervenciones del programa en su labor diaria. Cabe destacar que parte del profesorado del centro ya tenía experiencia con este programa, por haber estado anteriormente en otra institución educativa en la cual ya se había realizado la implementación.

Desde el primer curso ya se aplican los tres ámbitos, excluyendo los niveles de 2 y 3 años (en los cuales sólo se desarrolla el ámbito A).

Al inicio de cada curso se programa una reunión para el profesorado nuevo y, a partir de aquí, el equipo de coordinación es quien va haciendo el seguimiento de la implementación. Para el nuevo profesorado se utilizan las estrategias de acompañamiento en la planificación de dinámicas, estructuras y planes de equipo. Al inicio del proyecto había una comisión de aprendizaje cooperativo, pero, una vez entran en los planes de generalización, se percibe que la mejor manera para dinamizar el trabajo es a través de la etapa, ya que supone un proceso más directo.

Representando la etapa de primaria hay 6 tutores/as y un miembro del equipo directivo. Por su parte, la etapa de infantil está representada por los docentes de infantil y un miembro del equipo directivo. Los/as especialistas se reparten en las dos etapas.

4.3. Contexto específico de aplicación del programa

Evolución del número de profesorado en las tres etapas.

- 2016-2017: 6 docentes
- 2017-2018: 15 docentes
- 2018- 2019: En la etapa de consolidación participa el mismo número de docentes que en generalización. Es decir: 15.

Evolución del grupo clase de la etapa de introducción, generalización y consolidación

- 2016-2017: se inicia en 6 grupos clase.
- 2017-2018: se implementa en 10 grupos clase.
- 2018- 2019: se consolida en 10 grupos clase.

4.4. Desarrollo del programa CA/AC en cada etapa

En la etapa de introducción sólo se implementa el programa los ciclos de Educación Primaria. Posteriormente, durante la etapa de generalización se introduce el programa en Educación Infantil y se prosigue con la implementación en Educación Primaria. En la etapa de consolidación se desarrolla el programa CA/AC en todo el centro.

LÍNEAS DE DESARROLLO DE LOS ÁMBITOS DEL PROGRAMA EN EL CENTRO:

ÁMBITO A EN RELACIÓN A LA CANTIDAD, TIPOLOGÍA, ADAPTACIONES E INOVACIONES

ETAPA DE INTRODUCCIÓN:

Etapa en Educación Primaria:

- En el ciclo inicial de educación primaria se implementan un total de 6 dinámicas de grupo, (un total de 10 veces). Los objetivos de estas dinámicas son: sensibilizar al alumnado para poder trabajar de forma cooperativa, para fomentar el conocimiento mutuo y promover el consenso.
- En segundo ciclo se aplica la misma dinámica (2 veces) con el objetivo de favorecer la interrelación y el conocimiento mutuo.
- En ciclo superior de primaria: se aplican cuatro dinámicas (un total de 4 veces) con el objetivo de favorecer la interrelación y el conocimiento mutuo.
- Por lo tanto, a nivel general de centro, este trabajo implica la puesta en práctica de 12 dinámicas (16 veces), con el objetivo de potenciar la interrelación, el consenso y para la sensibilización hacia el trabajo en equipo.

ETAPA DE GENERALIZACIÓN

En la etapa de generalización del curso 2017-2018 se aumenta el número de dinámicas, ya que empieza la implementación en la etapa de Educación Infantil y, debido también, al aumento en el número de dinámicas aplicadas con relación al curso anterior. Así pues, en Educación Infantil (de 3-5 años) se aplican un total de 11 dinámicas. En los grupos en los que se realiza una mayor implementación son en los niveles de 3 y 5 años. Todas las dinámicas realizadas forman parte del programa. Es decir, en ningún momento se realizan adaptaciones o innovaciones. Los objetivos de estas dinámicas van desde favorecer la interrelación -la mayoría- a favorecer el consenso (una en 3 años).

En la etapa de primaria se aumenta el número de dinámicas (un total de 24 dinámicas, 57 veces). Por tanto, hay un aumento favorable con relación a la etapa de introducción. Los objetivos de las dinámicas son: favorecer la interrelación, el consenso, la sensibilización hacia el trabajo en equipo y, se introduce un nuevo objetivo que es favorecer la inclusión. Así pues, el total de dinámicas aplicadas en el centro, durante esta etapa, es de 35 dinámicas, 79 veces.

Durante esta etapa, se observa también que, en este estadio, las dinámicas que puede aplicar un curso respecto a otro de su ciclo no son las mismas.

ETAPA DE CONSOLIDACIÓN

En la etapa de consolidación en infantil se aplican 11 dinámicas, un total de 26 veces. Son exactamente las mismas que en la etapa de generalización y, por tanto, con los mismos objetivos. La único que cambia es la distribución por cursos; disminuyendo el número en 3 años, pero aumentando en el resto de Educación Infantil.

En la etapa de primaria se implementan 26 dinámicas (dos más que en la etapa de generalización), un total de 53 veces. En este caso, se siguen los mismos objetivos que la etapa pasada.

Por tanto en la etapa de generalización se aplican 37 dinámicas, un total de 79 veces. Así pues, se puede constatar que no hay mucha diferencia entre la etapa de generalización y la etapa de consolidación.

- **ÁMBITO B EN RELACIÓN A LA CANTIDAD, TIPOLOGÍA, ADAPTACIONES E INOVACIONES EN LAS ESTRUCTURAS**

ETAPA DE INTRODUCCIÓN

En el curso 2016-2017 se implementan un total de 5 estructuras, todas ellas simples y vinculadas en las áreas de matemáticas, lenguas (castellana y de la comunidad), conocimiento del medio e Inglés/francés. Estas estructuras se implementan 59 veces. Algunas de ellas se vinculan a 22 actividades regulares en toda la Educación Primaria y en todas áreas menos en conocimiento del medio. En esta asignatura se desarrollan un total de 12 Unidades Didácticas (2 para cada grupo).

ETAPA DE GENERALIZACIÓN

En el curso 2017-2018, durante la etapa de generalización, la implementación de estructuras aumenta significativamente, se introducen estructuras simples en Educación Infantil vinculadas a proyectos. Concretamente se llevan a cabo 3 proyectos (uno para cada grupo clase) aplicando solamente 3 estructuras: lápiz al medio, el folio giratorio y 1-2-4-. En uno de estos proyectos, concretamente en 3 años, se aplica la estructura de folio giratorio 7 veces. En los dos otros proyectos realizados, en los niveles de 4 y 5 años, se llevan a cabo las estructuras a partir de unidades didácticas, planificando solamente dos momentos de la actividad.

También en el área de matemáticas en los niveles de 3 y 5 años se emplea la estructura de folio giratorio y lápiz al medio en 5 actividades, repitiéndose varias veces (8 veces en el nivel de 5 años y en el nivel de 3 años no se concreta el número de veces que se aplica esta estructura).

Las estructuras implementadas en Educación Primaria son: lectura compartida, 1-2-4, uno para todos, folio giratorio, lápiz al medio, parada de tres minutos y la técnica cooperativa del rompecabezas. Las áreas en las que se llevan a cabo estas estructuras son: matemáticas, proyectos, inglés y francés, lengua castellana y lengua de la comunidad. Estas han sido utilizadas en 13 unidades didácticas de todos los cursos, planificando en 11 Unidades Didácticas 2 momentos de la actividad y en 2 Unidades Didácticas 3 momentos de la actividad. No se concreta el número de veces en que se aplican estructuras en todas estas áreas y tampoco si estas se realizan de manera regular o no. Por último, se introduce una técnica cooperativa en un proyecto en quinto de primaria.

Teniendo en cuenta estos datos, las áreas de aplicación de las estructuras son las mismas que en el proceso de introducción. No aumenta significativamente el número de Unidades Didácticas, pero disminuyen los momentos de la actividad. Paralelamente aumentan las veces en que se aplican las estructuras y se introduce una nueva técnica cooperativa.

ETAPA DE CONSOLIDACIÓN

Durante la etapa de consolidación, en Educación Infantil se aplican 3 estructura (las mismas que en el estadio anterior): lápiz al medio, folio giratorio, y 1-2-4. Éstas se vinculan a proyectos y matemáticas. Estas estructuras, en el área de matemáticas, se utilizan de forma regular 10 veces, y de forma no regular 2 veces. Los proyectos en los que se desarrollan estructuras en toda la etapa son 8 (aumentan con relación al curso pasado), y, de éstos, 6 proyectos son trabajados a partir de Unidades Didácticas en las cuales sólo se planifican dos momentos de la actividad, repitiendo 12 veces sus estructuras.

En Educación Primaria, durante el curso 2018-19, el número de áreas en las que se implementan estructuras son las mismas que en curso anterior. No se implementan en inglés y francés, pero se introduce el área de música y educación física. Se desarrollan Unidades Didácticas en proyectos (6 U.D.) para cada grupo y todas ellas tienen estructuras planificadas para los cuatro momentos de la actividad. En matemáticas se llevan a cabo 5 Unidades didácticas (entre todos los cursos menos en primero), pero solo se planifican dos momentos de la actividad. En el resto de las áreas no se especifican las actividades regulares y no hay un aumento significativo en el número de veces en que se aplican las estructuras.

- **ÁMBITO C EN RELACIÓN A LA EVOLUCIÓN DE LOS PLANES Y LOS CUADERNOS DEL EQUIPO**

ETAPA DE INTRODUCCIÓN

En la etapa de introducción, aplicada solamente en Educación Primaria, se recogen 6 planes de equipo (uno para cada grupo). Tiene una duración media de 6 semanas. La cantidad de estructuras utilizadas para cada plan es de 8, por tanto suman un total de 56 estructuras. En los datos recogidos no se especifica que se haya utilizado algún diario de campo durante las sesiones.

ETAPA DE GENERALIZACIÓN

Como ya se especificaba anteriormente, durante la etapa de generalización (curso 2017-2018), se introduce el programa en Educación Infantil. El total en este ciclo es de 9 planes de equipo, con una media de duración de 5 semanas y 4 estructuras en total implementadas.

En la etapa de Educación Primaria se desarrollan, en total, 20 planes de equipo durante todo el año. Aproximadamente, se aplican de 3 a 4 planes en todo el curso para cada uno de los grupos. La duración de cada plan del equipo es de 5, 6 y 10 semanas. Se aplican un total de 130 estructuras en todos los planes de equipo. Solamente se han utilizado diarios de campo durante las sesiones en primaria (un total de 16).

Por tanto hay un aumento importante respecto al estadio pasado, ya que el programa se introduce en infantil y el número de planes en Educación Primaria aumenta significativamente, tanto en duración, como en cantidad de estructuras aplicadas. También en este estadio se introducen los diarios de campo durante las sesiones.

ETAPA DE CONSOLIDACIÓN

Respecto la etapa de consolidación, correspondiente al curso 2018-2019, en Educación Infantil se aplican el mismo número de planes que en la etapa anterior (9 planes), pero la duración es mayor; un poco más del doble (12 semanas cada plan del equipo). A partir de aquí, se constata que aquello que aumenta significativamente es la duración de los planes de equipo, no el número de estos. De igual forma que en la etapa anterior, no se sigue ningún diario de campo durante las sesiones.

En Educación Primaria, se desarrollan durante todo el curso 32 planes del equipo en todos los grupos, con un total de 16 diarios de campo durante las sesiones. En general, disminuye la duración de los planes; sin embargo, aumenta significativamente la cantidad de estructuras incluidas en éstos (un total de 156 estructuras). Por lo que respecta a los diarios de campo, éstos son iguales que los realizados el curso anterior. De esta manera, puede asegurarse que existe una diferencia importante entre la etapa de introducción y consolidación y un aumento notable entre la etapa de generalización y consolidación.

4. Resultados

- **LÍNEAS DE DESARROLLO DEL PROYECTO DE CENTRO EN LAS DIFERENTES ETAPAS DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA CA/AC**

1. **Desarrollo curricular: ámbitos, trabajo por proyectos**

En general, se han desarrollado los ámbitos del programa en las áreas de lengua castellana y lengua de la comunidad, matemáticas y conocimiento del medio. Ha habido más dificultades para aplicar el programa en las áreas de inglés, francés, música, educación física y en proyectos. Concretamente, las dos primeras se han programado en la etapa de generalización y las otras dos en la etapa de consolidación. Se ha podido observar que los docentes que imparten materias específicas no llevan a cabo ningún plan de equipo. Por otra parte, en todos los cursos se han vinculado los tres ámbitos al trabajo por proyectos a partir de la etapa de generalización.

2. **Organización: Docencia compartida**

No se hace referencia en ningún momento a la docencia compartida durante el desarrollo del programa; aún así, en determinados momentos se especifica que para determinado alumnado existe un apoyo dentro del aula.

3. Organización de la atención a la diversidad

Para el alumnado que encuentra más dificultades en el proceso de aprendizaje, es el docente quien planifica las actuaciones a seguir.

4. Desarrollo de la acción tutorial

El tutor o tutora, por lo general, es quien aplica las dinámicas del ámbito A en las horas de tutoría y, también, quien introduce el cuaderno de equipo.

• EVOLUCIÓN /IMPACTO EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

1. En la cohesión

Se atribuyen a la implementación, las mejoras en el clima del aula, ya que queda demostrado que no se producen tantos conflictos. Los docentes constatan que trabajar la cohesión no es fácil; esto se consigue con tiempo y con un trabajo constante.

El profesorado considera que es muy importante la introducción de dinámicas de grupo, pero observan que tal vez siempre aplican las mismas y que esto puede resultar un poco aburrido para el alumnado. Con respecto a la cohesión, se ha priorizado el objetivo de mejorar el conocimiento mutuo y la sensibilización del trabajo en equipo, por encima de la inclusión. Sería interesante poder averiguar si estos objetivos corresponden a las necesidades de cada grupo, o bien, si se aplican por la seguridad que otorgan al profesorado, ya que son aquellas dinámicas que más conocen.

En general, se evidencia una mejor comunicación entre todo el alumnado y, sobretodo, una mayor comprensión hacia aquellos y aquellas que son más vulnerables. Para este alumnado, se observa un refuerzo en la autoestima, y se constata que se sienten cómodos y cómodas en los equipos.

Los datos aportan que para conseguir la cohesión de un grupo es importante la actitud del profesorado, pero, sobre todo, que el desarrollo de dinámicas a lo largo de las etapas es aquello que ha permitido ir mejorando la cohesión.

2. Inclusión y equidad

Se constata que estos constructos dependen del alumnado de manera individual. Cuando aparecen diferencias cognitivas entre éste, se observa que aquel alumnado con más dificultades en el proceso de aprendizaje es aceptado dentro de los equipos.

Por lo que respecta a la participación y progreso, se constata que parte del alumnado no puede seguir algunos contenidos, ya que hay algunas estructuras difíciles de adaptar y, por este motivo, este alumnado acostumbra a trabajar fuera de los equipos. No se hace referencia a ningún dato de si este alumnado es desplazado a otra clase.

5. Discusión y conclusiones

1. Saltos importantes en la cantidad, tipología, adaptaciones e innovación de las dinámicas, estructuras y planes de equipo en los diferentes niveles/etapas desde la introducción, la generalización y la consolidación. Si se compara la etapa de introducción y la etapa de consolidación, se puede determinar que ha habido una mejora muy significativa. En la primera, se implementó el programa únicamente en Educación Primaria mientras que en la etapa de generalización y consolidación, ya se logra introducir en todo el centro.

Se observa que aunque aumenta el número de dinámicas y estructuras que se aplican en los grupos, éstas son las mismas que se utilizarán en todo el proceso de implementación. Los planes de equipo se introducen ya desde el inicio del proceso en la etapa de introducción, pero es a partir de la etapa de generalización, cuando aumenta significativamente el número planes, su duración y el número de estructuras empleadas. También es en este momento cuando se introducen los diario de clase durante las sesiones.

Comparando la etapa de generalización y la de consolidación, se puede decir que hay un aumento notable en todos los ámbitos. Con respecto las Unidades Didácticas, a medida que transcurren las etapas, éstas se van consolidando, sobretodo, en las áreas de lenguas y matemáticas. Además, se ve como se da mucha importancia al desarrollo de proyectos a través de Unidades Didácticas cooperativas. Como excepción, en el nivel de 3 años no se aplica ninguna Unidad Didáctica.

2. Impacto/relación/vinculación entre desarrollo del programa CA/AC y las líneas de desarrollo del centro.

Se considera que no hay un impacto muy importante de la aplicación del programa dentro de las líneas de desarrollo del centro. En la primera etapa existía una comisión para coordinar la puesta en práctica del programa, pero a partir de la etapa de generalización el equipo docente comenta que, dado que es un centro pequeño, esta coordinación se puede llevar a cabo a nivel de ciclo.

Tampoco se aprecia ningún vínculo entre la comisión de atención a la diversidad y la implementación del programa. Las aportaciones del centro evidencian que es el propio profesorado quien planifica las actuaciones. Se constata que la implementación del programa no influye en que el centro se haya replanteado utilizar algunas metodologías sugeridas, como la docencia compartida. De hecho, se ha continuado con el mismo tipo

de apoyo. Por lo cual, en aquellos momentos en que ha habido un apoyo dentro del aula ha sido más fácil la aplicación de los ámbitos.

Con respecto a la introducción de las TIC, este recurso se ha utilizado únicamente en Educación Primaria. En los ciclos superiores, no se contempla más actuación en este sentido, que la aplicación de “el folio giratorio” a través del Drive. De todas maneras, cabe señalar la compatibilidad de la vinculación de las TIC con el aprendizaje cooperativo.

3. Impacto/relación/vinculación de las Líneas de desarrollo del centro en la adaptación e innovación en el uso del aprendizaje cooperativo para la cohesión, inclusión y equidad.

En este sentido, no se especifican adaptaciones en ningún elemento de los tres ámbitos, aunque sería importante revisar los autoinformes.

Se puede constatar que, a nivel general, la implementación del programa a lo largo de estos años ha supuesto una mejora en la cohesión, sobretodo de los alumnos y las alumnas más vulnerables, y que ha repercutido en un aumento de la autoestima de este alumnado.

Se ha observado que para los alumnos y alumnas que se encuentran con barreras para la participación y el aprendizaje, cuando en el aula se aplican los tres ámbitos, su presencia y su participación mejoran. Aunque el profesorado también afirma que no pueden asegurar que lo mismo suceda con el progreso y que, en algunas ocasiones, es complicado que ellos y ellas puedan contribuir al producto final. Lo que sí se puede asegurar es que la introducción del programa en el centro no ha supuesto la total inclusión en el aula ordinaria de el alumnado que encuentra barreras para el aprendizaje.

Referencias

- David W. Johnson & Roger T. Johnson (2017) The use of cooperative procedures in teacher education and professional development, *Journal of Education for Teaching*, 43:3, 284-295, DOI: 10.1080/02607476.2017.1328023
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian journal of Teacher Education*, 41(3)
- Gilles, Robyn M. (2020). *Dialogic teaching during cooperative inquiry-based science: a case study of a year 6 classroom*. *Education Sciences* 10 (11) 328 328-348 <https://doi.org/10.3390/educsci10110328>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. [Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- MacMahon, Stephanie, Carroll, Annemaree, and Gillies, Robyn M. (2020). *Capturing the “vibe”: an exploration of the conditions underpinning connected learning environments*. *Learning Environments Research* 23 (3) 379-393. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09312-3>
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente de las clases de Secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Editorial Aljibe
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de psicología*, 30(3), 802-807. DOI: 10.6018/analesps.30.3.201211