

APRENDER COOPERANDO PARA ENSEÑAR A COOPERAR: PROCESOS DE FORMACIÓN/ ASESORAMIENTO PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA CA/AC¹

*Cooperating to learn teaching to cooperate:
adviser processes for program implement CA/AC*

José Ramón LAGO, Pere PUJOLÀS y Mila NARANJO
Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat. GRAD
Universitat de Vic
Correo-e: jramon.lago@uvic.cat

Recepción: 11 de enero de 2011
Envío a informantes: 18 de enero de 2011
Fecha de aceptación definitiva: 28 de abril de 2011
Bibliid. [0214-3402 (2011) (II época) n.º 17; 89-106]

RESUMEN: El objetivo de este artículo es presentar algunos resultados de la implementación de una estrategia de asesoramiento para introducir el aprendizaje cooperativo desde el Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar.

La primera parte sitúa el proyecto de investigación y los objetivos de investigación centrados en cómo la introducción del Programa CA/AC a través de un proceso de asesoramiento facilita mejoras permanentes para la inclusión de los estudiantes.

En la segunda parte analizamos las fases y tareas de un proceso de asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo y tres etapas para la construcción del aprendizaje cooperativo en la escuela: introducción, generalización y consolidación.

La tercera parte es la parte central. Aquí describimos cinco procesos de asesoramiento para implementar el aprendizaje cooperativo en los que podemos observar diferentes grados y modalidades de colaboración entre profesores y asesores y entre profesores. Es posible que este sea el primer paso de una red de centros para trabajar cooperativamente.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje cooperativo, asesoramiento, inclusión.

¹ El Programa CA/AC («Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar») forma parte del Proyecto PAC: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa. Ministerio de Educación y Ciencia (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC).

ABSTRACT: The aim of this paper is present some results of advise strategy to introduce cooperative learning from the «Cooperating to Learn/ Learning to Cooperate» CL/LC *Programme*.

The first part situates the research project and the research objective focused on how introduction of CL/LC program through a process of advice facilitates permanent improvements to the inclusion of students.

In the second we analyzed the phases and tasks of an adviser process for the introduction of cooperative learning and three stages to build on cooperative learning in school: the introduction, generalization and consolidation.

The third part is the central part. We describe five process of adviser to implement cooperative learning which we can observe different degrees and modalities of collaboration between teachers and counselors and between teachers. Is possible the first step of a network centers to work cooperatively.

KEYWORDS: cooperative learning, process of advice, inclusion.

EL OBJETIVO FUNDAMENTAL DE ESTE ARTÍCULO es presentar algunos resultados del desarrollo de la estrategia de formación/asesoramiento utilizada para introducir el aprendizaje cooperativo desde el Programa CA/AC («Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar»), que tratan de mostrar el avance y el incremento en el aprendizaje cooperativo que se produce a partir de diversificar en los procesos de formación/asesoramiento las modalidades de cooperación entre los profesores y los asesores para aprender a cooperar como medio para poder enseñar a cooperar a sus alumnos y alumnas.

La investigación para el desarrollo y validación del Programa CA/AC se realiza dentro del proyecto de investigación I+D+I Proyecto PAC²: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa. Ministerio de Educación y Ciencia (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC), entre los cursos 2006-09. Este trabajo se sitúa en la perspectiva de la investigación comprometida con la colaboración en la mejora de las prácticas educativas para el desarrollo de la escuela inclusiva que viene avalada porque constituye una de las señas de identidad de la red CIES (Colaboración en la Investigación Escolar y Social) a la que pertenece el grupo de investigación GRAD (Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat) de la Universidad de Vic, que ha desarrollado el Proyecto de Investigación.

El desarrollo del programa de formación/asesoramiento para introducir el aprendizaje cooperativo, que forma parte del Proyecto PAC, se lleva a cabo durante los cursos escolares 2008-09, 2009-10 y en el presente curso 2010-11. En este artículo presentamos las diversas modalidades de formación/asesoramiento basadas en la cooperación entre profesores, que han surgido a partir del propio proceso de investigación y que con las aportaciones de todos los implicados están sirviendo para avanzar en una diversificación de los procesos de introducción y generalización. Precisamente la participación de todos los implicados en el diseño, la experimentación y el análisis creemos que nos pueden ayudar a conocer cuáles son los elementos sustanciales para que los procesos de asesoramiento y formación en base al aprendizaje cooperativo hagan avanzar la inclusión de todo el alumnado.

² Acrónimo de Personalización de la enseñanza, Autonomía del alumnado y Cooperación entre iguales.

En la primera parte describiremos las dos hipótesis del Proyecto PAC en el que se inscriben los procesos de formación/asesoramiento para el aprendizaje cooperativo y nos detendremos especialmente en la fundamentación y objetivos de investigación de la Hipótesis B, más vinculada a estos procesos.

En la segunda parte del artículo nos detendremos en las fases y tareas para la introducción del aprendizaje cooperativo mediante un proceso de formación/asesoramiento de centro a lo largo de un curso escolar y a continuación exponemos algunas características generales de las tres etapas, a través de las cuales, desde nuestra experiencia, se construyen las innovaciones basadas en el aprendizaje cooperativo en la escuela: la introducción, la generalización y la consolidación.

En la tercera parte describiremos cinco procesos de formación/asesoramiento sobre aprendizaje cooperativo en que se pueden observar grados y procesos diferentes de colaboración entre asesores, los coordinadores de proyecto en los centros y el profesorado de cada centro y de diferentes centros, que suponen el inicio de una red de centros que comienzan a trabajar cooperativamente.

Finalizaremos con algunas reflexiones sobre cómo la recogida de las valoraciones de todos los implicados en el proceso nos puede ayudar a avanzar.

1. Programa CA/AC («Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar»)

La relevancia que, en nuestra opinión, tienen los procesos de formación y asesoramiento para la innovación en las aulas y en los centros a partir del aprendizaje cooperativo ha quedado de manifiesto en la consideración que estos procesos han tenido en los objetivos e hipótesis de nuestra investigación.

El Proyecto PAC, que antes mencionábamos, se organizó alrededor de dos grandes hipótesis:

- A) El Programa Didáctico incluido en el Proyecto PAC, basado en el aprendizaje cooperativo, favorece el aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de sus características personales y de sus necesidades educativas, y contribuye en ellos al desarrollo de la capacidad de diálogo, de convivencia y de solidaridad.
- B) La aplicación de este Programa Didáctico a través de un proceso de formación/asesoramiento facilita la introducción de mejoras permanentes en la práctica docente del profesorado que lo aplica y en sus centros, en general.

Antes de exponer en detalle cómo entendemos los procesos de formación asesoramiento y cómo hemos analizado su incidencia en la mejora de las prácticas educativas basadas en el aprendizaje cooperativo como se propone desde el Programa CA/AC, es importante detallar algunas de las características más importantes del mismo.

El Programa CA/AC, tal y como ya hemos detallado en otros trabajos (Pujolàs, 2008; Pujolàs y Lago, 2007) gira en torno a la organización cooperativa de la actividad del alumnado en el aula, y propone una serie de acciones (actividades, dinámicas de grupo, estructuras de la actividad y técnicas cooperativas, etc.) para que el profesorado enseñe a sus alumnos y alumnas a aprender en equipo en el aula común.

En este sentido, lo que se propone en el Programa CA/AC es que en los centros educativos se pueda pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa, en la cual los que participan en dicha institución cooperen para alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible. Para ello, necesitamos buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos lo permitan, el conjunto de los cuales conforman el programa.

Desde nuestro punto de vista, la *estructura de la actividad* que se desarrolla a lo largo de una sesión de clase es un elemento determinante del grado de inclusión de un aula, juntamente con el criterio de agrupamiento del alumnado y la naturaleza del currículum. Efectivamente, un grupo clase formado a partir del criterio de heterogeneidad, que refleje la diversidad de la sociedad, es más inclusivo que otro formado a partir del criterio de homogeneidad (teniendo en cuenta, por ejemplo, el rendimiento y la capacidad del alumnado); un currículum común, que persiga objetivos muy amplios y abiertos, también es más inclusivo que un currículum más cerrado que determina qué competencias, y a qué nivel, deben haber desarrollado los alumnos en un ciclo educativo determinado; y un aula en la cual las actividades educativas están estructuradas y organizadas de forma individual o competitiva es menos inclusiva que otra en la cual la actividad ha sido estructurada de forma cooperativa.

Entendemos por estructura de la actividad al conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinan entre sí y la finalidad que con ellas se persigue, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación. De ello se desprende que podemos diferenciar tres tipos de estructura de la actividad: individualista, competitiva y cooperativa.

Una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Todo lo contrario que una estructura de la actividad individualista, en la cual cada uno va a lo suyo prescindiendo de los demás, y todo lo contrario que una estructura de la actividad competitiva, que conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesor les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

Los alumnos y las alumnas que, por diversos motivos, tienen más dificultades a la hora de aprender tienen muchas más oportunidades de ser atendidos de una forma más adecuada en una clase estructurada de forma cooperativa, más que en una clase con una estructura individualista o competitiva, puesto que el profesorado tiene más ocasiones de atenderles y cuentan, además, con la ayuda de sus propios compañeros. Por esto hemos afirmado, hace un momento, que una clase estructurada de forma cooperativa es más inclusiva que la organizada de forma individual o competitiva.

De una forma más operativa, podemos decir que una estructura cooperativa de la actividad corresponde a una determinada forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos deben seguir en el momento de llevar a cabo una cierta actividad o tarea, de modo que se asegure al máximo lo que Spencer Kagan (1999) denomina la participación equitativa y la interacción simultánea.

A partir de la definición de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec (1999) y teniendo en cuenta las aportaciones de Spencer Kagan (1999) a las que nos acabamos de referir, el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros del equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y aprendan, además, a trabajar en equipo.

En los centros educativos, para pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa, en la cual los alumnos no sólo colaboren entre sí, sino que cooperen, se ayuden solidariamente, para alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible, necesitamos buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos lo permitan.

Estos recursos didácticos se articulan, en el Programa CA/AC, en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados (véase la Figura 1) (Pujolás, 2008):

- El *ámbito de intervención A* incluye todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje. Sobre este ámbito de intervención hay que incidir constantemente. La cohesión del grupo es un aspecto que no debe dejarse de lado nunca, dado que en cualquier momento pueden surgir determinados problemas o dificultades que perturben el «clima» del aula y hagan necesario el restablecimiento de un clima más adecuado. El *Programa CA/AC* incluye una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades...), a desarrollar fundamentalmente en las horas de tutoría, encaminadas a ir mejorando el clima del aula.
- El *ámbito de intervención B* abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*, con el fin de que los niños y las niñas, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, porque se ayudan unos a otros. Para este ámbito de intervención el *Programa CA/AC* contiene una serie de estructuras de la actividad cooperativas, de modo que el trabajo en equipo llegue a ser un recurso cada vez más utilizado por el profesorado a la hora de que los alumnos realicen en la clase las actividades de aprendizaje previstas en las distintas áreas del currículo.
- 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 a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, además de utilizar, de forma regular, esta forma de organizar la actividad en el aula. Por este motivo, desde las distintas áreas del currículo, hay que enseñar a los alumnos, de una forma más estructurada, a trabajar en equipo, sin dejar de usar el trabajo en equipo como recurso para enseñar.

Hay que trabajar en estos tres ámbitos de forma prácticamente continuada y simultánea porque, por una parte, se trata de ámbitos cruciales a la hora de estructurar la actividad de forma cooperativa y, por otra parte, el aprendizaje del trabajo en equipo no es algo que se consigue de una vez y de golpe, sino que se trata de algo progresivo, que podemos ir mejorando constantemente. Constantemente, pues, debemos estar atentos a los tres ámbitos de intervención e ir regulando las actuaciones de los tres ámbitos en función de las necesidades o los vacíos observados.

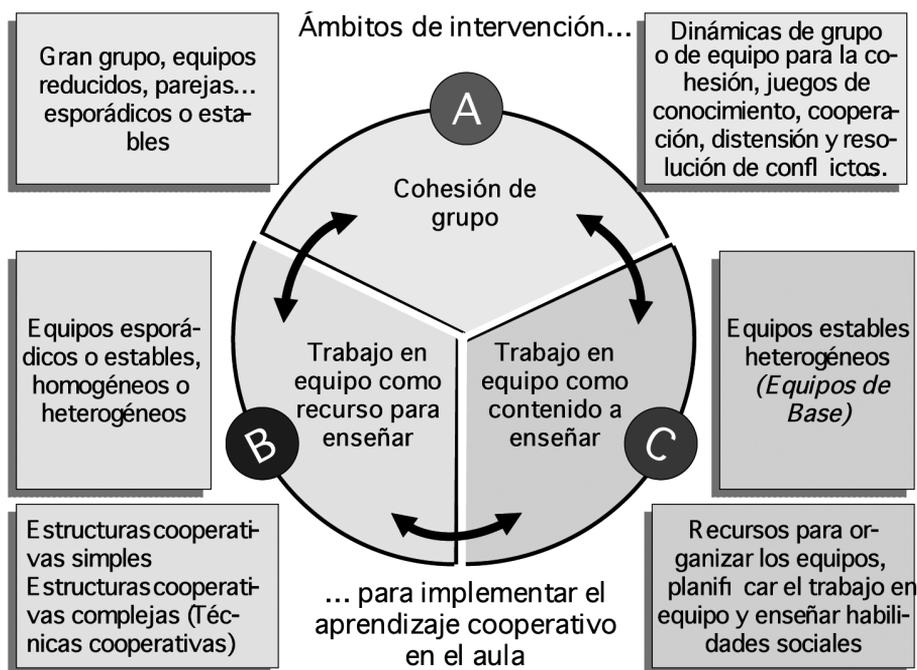


Figura 1

La fundamentación de la Hipótesis B en el proyecto de investigación se sustentaba en la consideración de que si lo que pretendemos es generar mejoras permanentes en la práctica docente del profesorado que lo aplica, y en sus centros en general, que redunden en el aprendizaje de todo el alumnado, tan importante es construir programas didácticos como proponer modelos de proceso formación/asesoramiento para la introducción de estos programas. Esta consideración se sustentaba en diversas aportaciones de investigaciones sobre la mejora escolar. Uno de los investigadores de referencia sobre los procesos de cambio, Michael Fullan (2002), señala que para comprender el sentido de los procesos de cambio es necesario atender con la misma intensidad al «qué» y al «cómo» de estos procesos y concreta que es necesario que los investigadores y asesores basen su trabajo en una teoría pedagógica sobre el aprendizaje y una teoría del cambio que se retroalimentan constantemente. Para esto hace falta un instrumento con

elementos que permitan validar las hipótesis y plantear su generalización en planos más amplios del sistema educativo de los que se plantea nuestra investigación.

El primer referente sobre el sentido de proceso de cambio, sus componentes fundamentales y sus fases nos lo proporciona el propio Fullan (2002) con la caracterización que realiza de los componentes o dimensiones de cualquier cambio o mejora: el uso de los materiales, los enfoques didácticos y los cambios en las creencias, la significación y complementariedad de los cambios individuales y colectivos y la definición de los factores que inciden en la iniciación, en la implementación y en la institucionalización de los cambios. Nuestra propuesta para el desarrollo y el análisis de los procesos de mejora se situaría en estas dimensiones. Las iniciativas promovidas por el movimiento de mejora a través de los programas sobre mejora en la escuela proporcionan un buen repertorio de criterios y estrategias para el desarrollo de programas de mejora. Más en concreto, uno de los programas de referencia sobre la mejora en la escuela más próximo a la creación de condiciones para la mejora de la atención a la diversidad de necesidades educativas en el sistema escolar es el denominado IQEA, que divulgan en España Ainscow, Hopkins, Soutworth y West (2001). Y desde el ámbito concreto del aprendizaje cooperativo el programa para la mejora que viene desarrollándose en USA por R. Slavin y sus colaboradores (Slavin y Madden, 1998). Todos ellos presentan todo un conjunto de propuestas para la estructuración de las actividades de reflexión sobre la práctica y la introducción de mejoras en la línea de los referentes pedagógicos de nuestro proyecto.

Dentro de esta misma perspectiva las aportaciones del movimiento de mejora en la escuela y los apoyos a los centros y a los profesores y el asesoramiento, los criterios para el desarrollo y el análisis de los procesos de cambio desde un enfoque educacional constructivista del asesoramiento psicopedagógico, y para la calidad de las escuelas, y nuestras aportaciones sobre criterios y pautas para el análisis de la práctica educativa para introducir mejoras que en dicha práctica, que sintetizamos en un trabajo anterior (Lago, 2006, revisado en Lago y Onrubia, 2010), nos permitieron elaborar un modelo de análisis de los procesos de asesoramiento que puede ser útil para el estudio de las relaciones entre los procesos de ayuda al profesorado en el desarrollo de las propuestas didácticas y las mejoras que efectivamente se producen en la práctica.

2. El proceso de formación/asesoramiento sobre el Programa CA/AC en los centros

Nuestra propuesta para la incorporación del aprendizaje cooperativo en los centros tiene dos orígenes. Por un lado, el proceso de formación/asesoramiento que diseñamos para la validación del Programa CA/AC. Por otra parte y de manera complementaria, las aportaciones derivadas de esta experimentación que nos han permitido diseñar y desarrollar las modalidades que desarrollamos en el apartado 3 de este artículo. Para comprenderlas nos parece necesario conocer el proceso de formación/asesoramiento y los datos de la investigación.

Para contrastar la Hipótesis B que antes mencionábamos se formularon a partir de ella las tres subhipótesis que presentamos a continuación:

El Programa Didáctico incluido en el Proyecto PAC, a través de un proceso de formación/asesoramiento, facilita la introducción de mejoras permanentes en la práctica docente de los maestros y profesores, y en su centro en general, porque...

- Promueve el desarrollo de «contenidos de mejora» a partir de las prácticas habituales de los profesores que desarrollan elementos substanciales de su modelo educativo.
- Permite el desarrollo de «contenidos de mejora» que adaptan e innovan algunos elementos del Programa Didáctico.
- Introduce «contenidos de mejora», derivados de las dificultades observadas por los profesores, a lo largo de todas las fases y tareas del proceso de formación/asesoramiento.

Para contrastarlas, era necesario desarrollar una estrategia de asesoramiento y unos instrumentos acordes con el marco teórico en que se fundamentaban las hipótesis y los diferentes aspectos de las mejoras de las prácticas educativas que proponían verificar las hipótesis y subhipótesis en sí mismas.

Los componentes de los procesos de asesoramiento analizados en investigaciones anteriores (Lago y Onrubia, 2010) y la reflexión que en el análisis de procesos de introducción de mejoras en las prácticas educativas (Pujolàs y Lago, 2007) nos permitieron diseñar un proceso de asesoramiento para la aplicación del Programa CA/AC organizado en cinco fases:

Fase I. Negociación del asesoramiento y formación en el Programa CA/AC

En la primera sesión se desarrollan dos tareas, la presentación de los principios e instrumentos fundamentales del Programa CA/AC y del propio proceso de formación/asesoramiento, y de un Cuestionario de Evaluación de la situación Inicial.

En la segunda sesión se presentan los ámbitos del aprendizaje cooperativo según el Programa CA/AC (ver Figura 1), se analizan las respuestas al Cuestionario Inicial y se presentan los Autoinformes para la planificación y para el análisis de las actividades realizadas por los profesores a lo largo del proceso.

Fase II. Diseño, desarrollo y seguimiento de Dinámicas de grupo del Ámbito A del Programa

En esta fase se presentan las dinámicas de cohesión de grupo, se realizan una o dos con los participantes y se acuerdan las dinámicas a realizar en cada aula. Cada profesor aplica posteriormente las dinámicas y elabora el Autoinforme de análisis de esta aplicación. La tarea de los equipos de profesorado y del asesor es analizar los Autoinformes y las aportaciones de los equipos de profesorado.

Fase III. Diseño, desarrollo y seguimiento de Estructuras Cooperativas del Ámbito B del Programa

En esta fase se presentan los criterios de composición de los equipos de aprendizaje cooperativo y las Estructuras Cooperativas Simples que se analizan en los equipos de profesorado mediante la realización de una estructura cooperativa simple y se deciden las estructuras a aplicar, en qué áreas y con qué contenidos. La tarea posterior de los equipos de profesorado y del asesor es realizar un análisis de las estructuras cooperativas aplicadas.

Fase IV. Diseño, seguimiento y evaluación de una Unidad Didáctica con Estructuras Cooperativas

En esta fase se presentan técnicas cooperativas que combinan diferentes estructuras cooperativas simples, se muestra una unidad didáctica diseñada con cuatro estructuras cooperativas de este tipo y se planifica en equipo una unidad didáctica

con las estructuras cooperativas ya realizadas e incorporando alguna nueva. Cada profesor desarrolla posteriormente la unidad didáctica y realiza el Autoinforme de la aplicación. Los equipos de profesores y el asesor planifican el análisis conjunto de todos los participantes y la posterior introducción del Plan de Equipo, que es el instrumento mediante el cual los alumnos analizan cómo están aprendiendo a cooperar y qué deben mejorar.

Fase V. Diseño, seguimiento y evaluación del Plan de Equipo en una Unidad Didáctica

En esta fase se presentan los objetivos y los criterios de construcción, desarrollo y evaluación de los Planes de Equipo en las unidades didácticas. Con estos criterios se analiza y se coordina en qué unidades didácticas de diferentes áreas se desarrollará y evaluará el Plan. Igual que en la fase anterior cada profesor desarrolla posteriormente la unidad didáctica y realiza el Autoinforme de la aplicación. Los equipos de profesorado y el asesor preparan el análisis conjunto de la planificación, desarrollo y evaluación de Planes de Equipo que se realizará posteriormente y, ligado a ello, la introducción del Cuaderno de Equipo.

Fase VI. Diseño, seguimiento y evaluación del Cuaderno de Equipo en una Unidad Didáctica

Esta fase se inicia con la presentación del Cuaderno de Equipo como instrumento para la autorregulación del aprendizaje cooperativo; se simula cómo se construirían los cargos en alguno de los equipos presentados por uno de los profesores participantes; se acuerdan las sesiones de tutoría en que se planificarán y evaluarán, y las unidades didácticas de las áreas en que se utilizarán. La tarea de los tutores es realizar con cada equipo su Cuaderno, del mismo modo que se hizo con los Planes de Equipo. Los equipos de profesorado comparan y valoran el uso de los Cuadernos.

Fase VII. Evaluación del contenido y del proceso de asesoramiento y de elaboración de propuestas de continuidad

En la primera parte de esta fase se presentan las tres tareas de evaluación: 1) recoger todas las actividades hechas en los tres ámbitos del programa; 2) elaborar una planificación de generalización de las mismas para el próximo curso; y 3) identificar en cada ámbito las mejoras a introducir. En la segunda parte de la fase se ponen en común las propuestas de los equipos de profesores y se elaboran acuerdos respecto al plan de generalización y proceso de asesoramiento a realizar.

3. Cinco procesos de formación/asesoramiento para aprender cooperando para enseñar a cooperar

En base al proceso de formación/asesoramiento diseñado en el Proyecto de Investigación y a las aportaciones recogidas en el análisis de su aplicación, como las que acabamos de mencionar, el curso 2009-10 se inician varias modalidades basadas en el principio general de aprender cooperando para enseñar a cooperar.

En este momento, en nuestra opinión, el interés de estos cinco procesos radica en tres aspectos: la diversidad de modalidades de cooperación (hablamos de cooperación en el sentido estricto de referirnos a participantes con diferentes posibilidades de conocer y aplicar el programa CA/AC), el relevante número de centros y profesores que se inician en la introducción del aprendizaje cooperativo a partir

de ayuda de otros compañeros y el potencial que estos procesos pueden tener para conocer los procesos de introducción de prácticas inclusivas al disponer de instrumentos de apoyo para el seguimiento y el desarrollo de estas mejoras en los centros, que nos pueden aportar datos para conocerlos mejor. La descripción que haremos de ellos trata de informar de estos aspectos.

De acuerdo con las observaciones sobre las condiciones de los procesos de asesoramiento que se resolvieron con más éxito en la investigación de validación del Programa CA/AC, se establecieron algunos criterios para el desarrollo de los procesos de formación/asesoramiento que se sintetizan de la siguiente forma:

- El proceso se inicia a partir del compromiso de los equipos directivos de los centros con la innovación, en un triple sentido: permitiendo la voluntariedad de participación del profesorado en el proceso, dando espacios de visualización de las prácticas desarrolladas por el profesorado implicado en mejora en los órganos de coordinación del centro, y con la participación directa en las mejoras de alguno de los miembros de los equipos directivos.
- La formación y participación en el desarrollo del asesoramiento de los asesores de los centros de profesores y la formación conjunta de estos asesores con los líderes educativos de los proyectos en los centros, que actúan como coordinador.
- El desarrollo a lo largo de todo el proceso, y aumento progresivo a medida que avanzan las etapas de la innovación, del apoyo entre profesores con diferentes niveles de experiencia en la innovación como estrategia fundamental para la generalización y consolidación de la innovación.
- La utilización de herramientas de comunicación electrónica para aumentar y dar mayor continuidad a los espacios y tiempos de cooperación y ayuda entre el profesorado.

A continuación presentamos cuatro procesos de formación-asesoramiento que se agrupan en 2 modalidades de aprender cooperando para enseñar a cooperar.

3.1. *La introducción y la generalización del aprendizaje cooperativo en el Berritzegune de Lasarte-Orio y los CEP de Albacete, curso 2009-10 y 2010-11*

La negociación para el inicio del proceso de formación-asesoramiento se produce en el tercer trimestre del curso 2008-09, en el Berritzegune de Lasarte-Orio participan 8 asesores del centro de profesores y en el CEP de Albacete se concentran una asesora de cada uno de los 5 CEP (CEP Albacete, CEP Hellín – Elche de la Sierra, CEP Almansa y CEP Casas Ibáñez).

La etapa de introducción

La fase de negociación se realiza durante el tercer trimestre del curso 2008-09 en una sesión de formación/asesoramiento sobre el Programa CA/AC en la que se negocian los criterios para el proceso de asesoramiento que acabamos de presentar con todos los participantes, de los centros dispuestos a iniciar el programa en el Berritzegune y en los CEP.

En el curso 2009-10 inician la introducción del aprendizaje cooperativo, a partir de esta negociación, en el Berritzegune de Lasarte-Orio, en 13 ikastolas (centros de Educación Infantil y Primaria), 3 institutos de Educación Secundaria públicos, 3 Centros Concertados de Educación Primaria y 3 Centros Concertados de Educación Secundaria Obligatoria y un Centro Rural Agrupado. Y en los cinco centros de profesores de la provincia de Albacete, distribuidos de manera bastante uniforme entre ellos, inician el proyecto 18 Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria, 4 Institutos Públicos de Educación Secundaria, 4 Centros Rurales Agrupados y 4 Centros Privados Concertados con Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Al inicio del curso 2009-10, en los dos centros de formación con los asesores, los responsables del proyecto en cada centro y los profesores comprometidos con el proyecto, se realizan dos jornadas de formación sobre los contenidos de las 5 sesiones de formación, que describíamos en el apartado anterior. A mitad del curso 2009-10 se realiza una sesión de seguimiento y de formación sobre el Plan de Trabajo, se preparan las sesiones de evaluación del proceso de introducción del aprendizaje cooperativo. En las sesiones de evaluación, además de analizar qué aspectos han facilitado o dificultado la introducción de dinámicas, estructuras y planes de equipo que se proponían desde el Programa CA/AC, se identifican tres situaciones en que la cooperación entre los profesores parece especialmente relevante: el seminario en el que los asesores y los coordinadores del proyecto de los centros intercambian experiencias sobre el desarrollo del proyecto, las sesiones del coordinador con todos los profesores del centro y las sesiones de ciclo en que se planifica y se analiza conjuntamente lo aplicado. El análisis de estas aportaciones nos permite centrar la etapa de generalización en la cooperación entre los profesores para enseñar a cooperar.

La etapa de generalización

La reflexión realizada con los participantes de los centros que experimentaron el Programa CA/AC el curso 2008-09 y sobre estos procesos de formación/asesoramiento para la introducción del aprendizaje en los dos centros de profesores que acabamos de mencionar nos mostró la importancia y la necesidad de incrementar y sustentar la generalización a nivel de centro en la cooperación entre los profesores que generalizaban el aprendizaje a nivel de aula, con más competencias, y los que se iniciaban con la introducción del aprendizaje cooperativo en sus aulas, es decir, se trataría de aprender cooperando para enseñar a cooperar. A partir de este principio general identificamos 3 niveles de generalización y algunos procedimientos basados en esta cooperación entre el profesorado.

Niveles de generalización:

- Dentro de los centros docentes, la generalización, tal y como señalábamos más arriba, se produce a dos niveles:
 - A nivel de aula, generalizando cada profesor las estructuras cooperativas a otras unidades didácticas y otras áreas lo que se realizó en la etapa de

introducción y desarrollando varios planes de equipo configurando el cuaderno de equipo.

- A nivel de centro, incorporando al proceso de introducción del aprendizaje cooperativo a otros compañeros del mismo nivel o del mismo departamento; iniciando la concreción en los órganos de coordinación del centro o en una comisión específica del seguimiento continuado del aprendizaje e incorporando a las programaciones de aula las actividades de aprendizaje cooperativo y a los proyectos de centro los criterios de evaluación de las competencias cooperativas y de organización de aula.
- Dentro de la zona educativa de cada Centro de Profesores se produce otro proceso de generalización en donde, a partir de la experimentación de algunos centros educativos, otros centros se incorporan al proceso.

En el Berritzegune de Lasarte-Orio, durante este curso 2010-11, 17 centros han iniciado procesos de generalización de diferente intensidad. Algunos ejemplos son los siguientes: en algunos centros concertados o centros rurales agrupados, encontramos 6 profesores realizando la generalización de lo que iniciaron el curso pasado y 3 profesores más que inician la introducción del aprendizaje cooperativo en las aulas este curso; en un centro de Educación Secundaria Obligatoria encontramos a 23 profesores que realizan la generalización y 9 más que inician la introducción este curso, y, por último, encontramos un centro concertado con profesorado de Educación Primaria y Secundaria en el que están en el proceso de generalización 14 profesores y profesoras y 15 más que inician la introducción este curso. Del mismo modo, en el CEP de Albacete, 11 centros han iniciado los procesos de generalización. La diversidad de situaciones que encontramos es grande: desde centros donde a partir de los 25 o 30 que están generalizando hay 2 o 4 que inician la introducción, a centros donde generalizan 7 u 8 profesores que han iniciado el curso y se inician en la introducción, un tercio más, 3 profesores en un caso y 4 en otro.

Procedimientos para la generalización:

El principio general que antes mencionábamos orienta y sintetiza diversos procedimientos de apoyo en profesores que se concretan también dentro del centro educativo y dentro de la zona, en tres momentos del desarrollo del Programa CA/AC.

- a) La cooperación en la planificación de las dinámicas, de las estructuras cooperativas, las unidades didácticas y los planes de equipo

En el centro educativo esta cooperación se desarrolla a partir de los planes de generalización, dentro del ciclo, el nivel o el departamento. En estos planes, los profesores que generalizan, para cada trimestre, planifican dinámicas y unidades didácticas en cooperación con los profesores que inician, de tal manera que aunque los primeros pueden, por ejemplo, realizar tres dinámicas en un trimestre, los que inician la introducción, planifican sólo una de ellas, la que es más idónea para su grupo y se sienten más capaces de realizar. Lo mismo diríamos de las estructuras, los que generalizan planifican tres o más estructuras simples y los que inician planifican en el mismo periodo sólo una de ellas, aquella en la que se sienten más capaces.

En la zona educativa la cooperación se realiza entre los coordinadores de los centros que se inician en la introducción del aprendizaje cooperativo y los coordinadores de los centros que están, mayoritariamente, realizando su generalización. La cooperación se concreta en que estos coordinadores de centros generalizadores ayudan en la primera planificación a los coordinadores de centros que se inician, respondiendo a preguntas que estos se formulan en base a lo que han sido sus experiencias en el curso anterior. Al mismo tiempo los coordinadores de los centros que inician observan el intercambio entre los coordinadores que están planificando las generalizaciones, lo que les permite avanzar determinadas dificultades y criterios de solución. La tarea de los asesores en estas sesiones es canalizar las preguntas de los profesores que están iniciando hacia los profesores que están generalizando, para que sean estos los que respondan.

b) La cooperación basada en la observación, el modelado y la aplicación conjunta en el aula

En el centro educativo hemos observado tres tipos de ayuda de los profesores que generalizan hacia los que inician la introducción:

- La observación por parte del profesor que va a iniciar la introducción, de cómo se realiza una determinada dinámica o estructura dentro de la clase de un profesor que ya está generalizando esa dinámica o estructura y que, por lo tanto, ya la ha realizado varias veces.
- El modelado por parte de un profesor que está generalizando (y que en su aula ya aplicó varias veces una determinada dinámica o estructura) dentro del aula de un profesor que se va a iniciar en el aprendizaje cooperativo, una determinada estructura o dinámica.
- La aplicación conjunta de una determinada dinámica o estructura por parte de un profesor que inicia la introducción del aprendizaje cooperativo en su aula, que recibe el apoyo de otro profesor que la ha realizado con anterioridad en su aula.

En las zonas educativas en que participan centros que están iniciando la introducción y centros que realizan la generalización, uno de los procedimientos que es considerado una ayuda importante por los centros que inician la introducción del aprendizaje cooperativo es que profesores de diferentes ciclos que están realizando ya la generalización expongan las dinámicas y las estructuras realizadas durante la etapa de introducción y respondan a las inquietudes y dudas que se generan en el primer curso durante la introducción. Al mismo tiempo se observa un efecto de estímulo que hace incrementar y diversificar las actividades de aprendizaje cooperativo en los profesores que participan en esta exposición.

c) La cooperación entre los profesores en el seguimiento y la evaluación

En los centros educativos la puesta en común de los autoinformes de las aplicaciones de las dinámicas y las estructuras que realizan los profesores que inician la introducción del aprendizaje cooperativo con los profesores que generalizan permiten identificar diferencias que al analizarlas ayudan a

identificar aplicaciones «pseudocooperativas» de otras aplicaciones que suponen «adaptaciones» que crean nuevas propuestas de estructuras simples (Pujolàs y Lago, 2007; Pujolàs, 2008).

En la zona educativa la puesta en común de los autoinformes da lugar a la cooperación entre los coordinadores de los proyectos de los centros que inician la introducción y que realizan la generalización en dos sentidos. En el mismo sentido que indicábamos en el párrafo anterior de análisis de los autoinformes de las aplicaciones y en el intercambio de los procesos de análisis que se producen y de estrategias para canalizar y orientar las intervenciones de profesores con diferentes competencias sobre aprendizaje cooperativo en las reuniones de nivel, de ciclo o de departamento donde se realiza este análisis. La tarea de los asesores es aquí clave para ayudar a identificar en algunos centros propuestas alternativas a lo que en otros centros suponen importantes dificultades o ayudar a identificar criterios para dirigir el análisis de las prácticas de aprendizaje cooperativo para ayudar al profesorado a superar las dificultades y a progresar en el desarrollo de las estructuras.

En la Figura 2 se muestran las dos primeras sesiones del Seminario de zona que se desarrolla en el Berritzegune de Lasarte y los CEP de Albacete basado en el principio de aprender cooperando para enseñar a cooperar. Se puede observar como a partir de las tareas desarrolladas en los centros el proceso de introducción (columna de la izquierda) y de las tareas desarrolladas en los centros de la generalización

Seminario Coordinación Aprendizaje Cooperativo Lasarte – Orio y Albacete 2010-11		
INTRODUCCIÓN		GENERALIZACIÓN
Sesión Virtual: Planificación S-1		
Coordinación de Centro Dinámicas - Planifica - Desarrolla - Evalúa	Seminario –S1 (Octubre) - Seguimiento Dinámicas - Seguimiento Plan de Generalización	Coordinación Centro Plan de Generalización - Dinámicas - UD con estructuras cooperativas - Planes y Cuaderno de Equipo
Sesión Virtual: Planificación S-2		
Coordinación de Centro Estructuras Cooperativas - Planifica - Desarrolla - Evalúa	Seminario –S2 (Noviembre) - Seguimiento Estructuras - Seguimiento 1 ^{er} Plan de Equipo	Coordinación Centro -Seguimiento de la Generalización -1 ^{er} Plan de Equipo

Universidad de Vic. Laboratorio de
 Psicopedagogía (2010)

15

FIGURA 2. Seminario de zona educativa para la generalización del aprendizaje cooperativo. Sesiones 1 y 2.

(columna de la derecha) se desarrolla en el seminario un trabajo de aprendizaje cooperativo conjunto (columna del centro). En la primera tarea los coordinadores de los centros de introducción analizan lo desarrollado en el centro con la ayuda de coordinadores de los centros de generalización, más competentes en el aprendizaje cooperativo, y en la segunda en el intercambio entre los coordinadores de los centros en proceso de generalización, los cuales reciben preguntas y comentarios de los coordinadores de los centros de iniciación que piden aclaraciones o ampliaciones, que les obligan a reformular algunas ideas y criterios que les permiten avanzar en la mejora de la generalización en sus centros. De esta manera se concreta y desarrolla el principio de aprender cooperando para enseñar a cooperar en la generalización.

3.2. *Tres procesos para la introducción basados en la cooperación entre asesores, coordinadores de proyectos de centro y el profesorado. Berritzegunes de Guipuzkoa, Centros de Formación do Profesorado de Vigo y Pontevedra y Centro de Profesores de Illescas y Ocaña (Toledo). Curso 2010-11*

Durante el proceso de experimentación del Programa CA/AC el curso 2008-09 y en diversas aplicaciones del programa realizadas durante el curso 2009-10 se puso de manifiesto la necesidad de profundizar y desarrollar la que venimos denominando Hipótesis B, es decir, los procesos para la formación y asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo, pero incrementando las actividades de cooperación entre los profesores.

Las aportaciones de los participantes en estos procesos han llevado a desarrollar el principio de aprender a cooperar para enseñar a cooperar, para la formación/asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo con dos objetivos. Por un lado, para desarrollar la autonomía de los asesores de los centros de profesores y los coordinadores de los proyectos, para capacitarlos para promover la introducción del aprendizaje cooperativo en otros centros, en el caso de los primeros, y en otros compañeros del mismo centro, en el caso de los segundos. Y, por otra parte, para facilitar la adaptación y el ajuste de las dinámicas y las estructuras a la situación de los centros y las posibilidades del profesorado de cada uno de los centros, manteniendo los principios del aprendizaje cooperativo que subyacen al programa CA/AC y también la adaptación del proceso de formación/asesoramiento y los procedimientos para la introducción.

Los procedimientos específicamente centrados en el aprender cooperando para enseñar a cooperar se sitúan en los tres tipos de sesiones que vienen representados por los 3 colores en que vienen señaladas las sesiones del Plan de Asesoramiento que recogemos en la Figura 3.

- a) Procedimientos para conocer y aprender cooperando el profesorado los conceptos básicos, las dinámicas, las estructuras de cooperación y los instrumentos del trabajo en equipo, en las sesiones de presentación del marco teórico y de evaluación. Un procedimiento es utilizar las mismas dinámicas que se les proponen para cohesionar el grupo clase, como, por ejemplo, «la pelota», para cohesionar el grupo de profesores y profesoras que participan

en el seminario adecuando la consigna y proceso de presentación, desarrollo y análisis de la dinámica a los aspectos que deben conocer unos profesores de otros más relevantes para poder trabajar en los centros de manera cooperativa. Un segundo procedimiento, centrado en las estructuras, es utilizar una estructura como el «folio giratorio», para elaborar una definición sobre el concepto de aprendizaje cooperativo en un equipo de 4 profesores, con el mismo proceso y criterios que después ellos han de realizar con el alumnado.

- b) Procedimientos para que los coordinadores de proyecto y los asesores puedan ayudar al profesorado a aprender cooperando a planificar, seguir y evaluar las dinámicas de cohesión (Ámbito A) y las estructuras cooperativas (Ámbito B) y los planes y cuadernos de equipo (sesiones de color blanco). Un procedimiento es utilizar con los coordinadores y asesores una estructura, por ejemplo, la «1-2-4», para decidir en equipos de 3 o 4 profesores cuáles serían las dinámicas y estructuras más idóneas para cada uno de sus clases (Pujolàs y Lago, en prensa), de manera análoga a lo que han de hacer ellos después con sus alumnos y alumnas. Un segundo procedimiento sería realizar un modelo con un profesor de cómo identificar las responsabilidades

Plan General del Asesoramiento			
S0	Promoción, negociación y acuerdos del proceso de Introducción del Aprendizaje Cooperativo		
S1	Marco Teórico I (Pres. 1): Conceptos básicos Presentación del asesoramiento	Seminario (1): Orientaciones para las Sesiones 3, 4, 5 y 6	Septiem. / Octubr.
S2	Marco Teórico II (Pres. 2): Ámbito A, Ámbito B y Ámbito C Acuerdos del asesoramiento: Calendario, autoinformes...		
S3a	Ámbito A: Dinámicas cohesión de grupo (Pres. 3). Planificación. Autoinforme 1		Octubre/ Noviem. / Diciem.
S3b	Ámbito A: Dinámicas cohesión de grupo. Valoración		
Seminario (2)	Puesta en común: Dinámicas de grupo del Ámbito A. Seguimiento y ajuste...		Enero
S4a	Ámbito B: Estructuras Simples (Pres. 4). Planificación. Autoinforme 2		
S4b	Ámbito B: Estructuras Simples. Valoración		Febr. / Mar.
Seminario (3)	Puesta en común: Estructuras cooperativas del Ámbito B. Seguimiento y ajuste..		
S6a	Técnicas cooperativas (Pres. 5) Ámbito B: Planificación Unidad Didáctica (a) Autoinforme 3		Mar.
S6b	Ámbito B: Valoración Unidad Didáctica (a) Autoinforme 3		
S7	Marco Teórico III: Ámbito C: Los <i>Planes del Equipo</i> y el <i>Cuaderno del Equipo</i> (Pres. 6)	Seminario (4): Orientaciones para las sesiones 8 y 9	Abril / Mayo
S8	Puesta en común de la aplicación del primer Plan del Equipo (I) Autoinforme 4		
Seminario (5)	Puesta en común: UD y Planes del Equipo. Seguimiento y ajuste		Jun.
S9	Puesta en común de la aplicación del segundo Plan del Equipo (II) Autoinforme 4		
S10	Evaluación del contenido y del proceso: Propuestas de continuidad	Seminario (5): Planificación Etapa de Generalización	

FIGURA 3. Plan general del proceso de formación-asesoramiento, etapa de introducción.

personales de los componentes de un equipo para elaborar un plan de equipo, de tal manera que después pueda realizarlo con los miembros de un equipo de su grupo clase.

- c) Procedimientos para que los asesores formadores puedan formar a los coordinadores de proyecto y los asesores de los centros de profesores en el desarrollo de las sesiones con el profesorado (sesiones de color amarillo). Un primer conjunto de procedimientos, por ejemplo, consiste en realizar el modelado con los asesores y formadores de las mismas dinámicas y/o estructuras que ellos han de realizar con el profesorado y que comentábamos en el párrafo anterior. Un segundo tipo consiste en la planificación de cada una de las sesiones para ayudar a programar y a realizar el seguimiento y evaluación de las dinámicas o estructuras y a identificar y resolver los conflictos cognitivos o sociocognitivos entre los profesores en estos procesos, asegurando la consciencia de todos en la participación equitativa de todo el profesorado y la interacción estimulante entre ellos, para después poder promoverlas entre el alumnado en el grupo clase y así asegurar un aprendizaje cooperativo.

Estos procedimientos se están desarrollando durante el curso 2010-11 en tres grupos. En el grupo formado por profesorado de los Centros de Formación y Recursos de Vigo y Pontevedra se desarrolla en un total de 15 centros. En el grupo formado por profesorado de los Berritzegunes de Irún e Eibar, con un total de 12 centros. Y en el grupo formado por profesorado de los Centros de Profesores de Illescas y Ocaña, de la provincia de Toledo, con un total de 14 centros.

4. Para seguir avanzando

Tal y como señalábamos al principio, en nuestra opinión, la recogida y el análisis sistemático de datos que se está realizando en cada una de estas modalidades nos puede mostrar qué criterios, procesos y ayudas de los procesos de formación y asesoramiento son más útiles para ayudar a la introducción, generalización y consolidación del aprendizaje cooperativo. Con esta finalidad es importante disponer de instrumentos de reflexión y ayuda para los tres participantes (los asesores, los coordinadores del proyecto y el profesorado), que al mismo tiempo proporcionen datos para la investigación, como los Autoinformes que se utilizan en nuestro Proyecto. Estos Autoinformes deberían recoger información sobre: a) cómo se introduce el aprendizaje cooperativo, qué incidencia tiene en la inclusión y en el aprendizaje de todos los alumnos; b) qué elementos (sesiones, materiales, orientaciones) de los procesos de formación/asesoramiento han sido de más ayuda para esa introducción del aprendizaje cooperativo; c) qué elementos en el desarrollo de las sesiones en los centros han sido más relevantes para que el profesorado haya introducido el aprendizaje cooperativo en las aulas; y d) qué elementos del seminario de coordinadores han sido más útiles para ayudar al profesorado a introducir el aprendizaje cooperativo.

En nuestra opinión, estos Autoinformes responden a la necesidad de seguir avanzando en la investigación de los procesos de mejora en los centros que ayuden

a incorporar el aprendizaje cooperativo como estrategia para avanzar en la inclusión y el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.

Bibliografía

- AINSCOW, M.; BEREฟอร์ด, J.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. y WEST, M. (2001) *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- FULLAN, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- KAGAN, S. (1999) *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- LAGO, J. R.; NARANJO, N. y PUJOLÀS, P. (2010) *El proceso de formación-asesoramiento para la introducción del aprendizaje cooperativo en el aula, desarrollado y evaluado en el Proyecto P.A.C.*
- LAGO, J. R. y ONRUBIA, J. (2010) *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori. [Publicado originalmente en catalán: *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: Eumo, 2008].
- PUJOLÀS, P. (2008) *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. y LAGO, J. R. (2007) La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. BONALS y M. SÁNCHEZ-CANO (coords.) *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- (en prensa) El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela. En E. MARTÍN y J. ONRUBIA (coords.) *Orientación educativa y procesos de innovación y Mejora de la Enseñanza*. Barcelona: Graó.
- SLAVIN, R. E y MADDEN, N. (1998) *Disseminating Success for All*. Baltimore: John Hopkins Univ.