

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Máster en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y
Formación Profesional

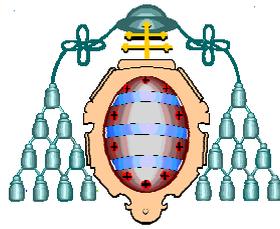
**Coopera: Aprendizaje cooperativo y
convivencia en el aula**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: José Manuel Blanco Siendones

Tutor: David Álvarez García

Junio, 2014



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Máster en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y
Formación Profesional

**Coopera: Aprendizaje cooperativo y
convivencia en el aula**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: José Manuel Blanco Siendones

Tutor: David Álvarez García

Junio, 2014

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
PRIMERA PARTE.....	5
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DESDE LAS MATERIAS CURSADAS EN EL MÁSTER...5	
CONTEXTO	5
HISTORIA DEL CENTRO.....	5
ORGANIZACIÓN.....	6
PLAN DE ACTUACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN	7
TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS OBSERVADAS	11
PROPUESTAS INNOVADORAS Y DE MEJORA.....	12
SEGUNDA PARTE.....	15
PLAN DE ACTUACIÓN DE UN DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.....	15
OBJETIVOS GENERALES.....	15
UNIDADES DE ACTUACIÓN	16
ORGANIZACIÓN INTERNA DEL DEPARTAMENTO Y COORDINACIÓN EXTERNA.....	35
EVALUACIÓN.....	36
BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS.....	37
PROPUESTA DE INNOVACIÓN.....	40
DIAGNÓSTICO INICIAL.....	40
JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INNOVACIÓN.....	41
MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	44
DESARROLLO.....	47
EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA INNOVACIÓN	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXOS.....	63
ANEXO I Hoja para la actividad “conozcámonos”	63
ANEXO II Rúbrica de evaluación para profesores	64
ANEXO III Cuestionario de Evaluación y Satisfacción del alumnado.....	66

INTRODUCCIÓN

La práctica es la única situación que nos permite contrastar el ajuste entre toda una serie de adquisiciones y características personales (competencias, conocimientos, actitudes, motivaciones, etc.) desarrolladas en un contexto de formación y las exigencias de la situación real para la que se entiende que se nos ha ido formando. Se nos da un momento y un lugar privilegiado para compararnos y medirnos, para hacer proyecciones de futuro sobre nosotros mismos, pero también para sentir reajustes pertinentes y manejar toda la información conocida de manera crítica y vincular teoría y praxis para formar un todo que enriquezca nuestra persona profesional de cara a futuros desempeños. Es decir, tras una breve valoración de todo aquello previamente estudiado y conocido, desde las leyes de educación más generales hasta el desarrollo cognitivo personal más concreto, queda ponerse a trabajar crítica y constructivamente, al igual que se ha hecho durante el período de formación teórica, con el fin de aprender y estar más capacitados, concienciados y dispuestos para nuestra labor, la orientación educativa. El objetivo de todo esto consiste en mejorar nosotros para mejorar aquello en lo que pudiéramos estar inmersos y a partir de ello beneficiar a nuestro entorno social, al fin y al cabo estamos implicados en una labor desarrollada por y para las personas y a partir de la cual entendemos el compromiso como una obligación vocacional, incluso humana.

Tras esta breve mención de nuestra disposición durante el período de prácticas, podemos concretar el desarrollo del presente Trabajo de Fin de Máster, el cual tendrá dos partes claramente diferenciadas, aunque ambas desarrolladas bajo la óptica personal de la crítica y la exigencia. La **primera parte** estará relacionada con la vivencia más concreta de las prácticas, relacionando los diversos aspectos de esta (contexto, organización, plan de actuación, etc.) de una manera analítica y reflexiva con algunas de las aportaciones de las materias cursadas a lo largo del Máster, con una pequeña parte final con propuestas de mejora. La **segunda parte**, en cambio, consistirá en el desarrollo de un Plan de Actuación de un Departamento de Orientación, para el cual se ha utilizado el centro en el que se han cursado las prácticas, I.E.S. Llanera, como centro de referencia. Esta parte se concluirá con una propuesta de innovación, la cual se verá ajustada al plan de actuación desarrollado, en la medida que se nos exige, anteriormente.

En último lugar, consideramos pertinente mencionar que a lo largo del texto se hará uso, con frecuencia, del género masculino como género no marcado, sin otra pretensión que dar fluidez al texto y comodidad en su lectura. Por este motivo, también, se utilizarán nombres colectivos cuando el contexto lo permita sin restar claridad al conjunto.

PRIMERA PARTE

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DESDE LAS MATERIAS CURSADAS EN EL MÁSTER

CONTEXTO

El I.E.S. Llanera es un centro ubicado en la capital del concejo asturiano de Llanera, Posada de Llanera, lo que le confiere un aspecto rural y unas tímidas características típicas de este medio dado que sólo trece kilómetros lo separan de la capital del Principado, Oviedo. Es esta situación la que da lugar a una mezcla entre los miembros que participan en el centro, mayormente el alumnado y sus familias, las cuales muestran ciertas diferencias en función del ambiente al que pertenecen, rural o urbano. El alumnado procede de colegios próximos al centro, sino de la zona, muy cercanos a ella, como son los pueblos de Lugo, San Cucao, Posada y la Fresneda. Es atrevido sacar relaciones causales de los estilos educativos parentales a partir del contexto donde se ubica un centro o una familia, pero si se nos plantea relacionar la forma de vida con estos estilos, tal y como vimos en uno de los bloques de la materia de Sociedad, Familia y Educación, la apreciación general y más inmediata es la de la carencia de un predominio de la autoridad en la educación de los alumnos, lo cual no tiene por qué ser malo, frente a un elevado nivel del componente afectivo, es decir, un bajo nivel de control y un alto nivel de afecto, lo que daría lugar a estilos parentales permisivos. Aparte de esta generalización se puede hacer un análisis más concreto de la relación familia-centro, de la que se puede decir que el contexto determina y eleva la implicación de las familias, seguramente por la facilidad en tanto que cercanía, disposición, conocimiento mutuo de las personas y familiaridad del entorno. La participación en el periódico comarcal es una muestra de la cercanía del centro con el entorno, al igual que sucede con la relación entre los colegios de los que proceden los alumnos, con los cuales hay una estrecha comunicación. Otros padres optan por asistir al centro en las jornadas culturales, para dar alguna lección magistral sobre temas que conocen y dominan (charlas de arquitectura y sobre el cultivo y cuidado de bonsáis) o para prestar sus servicios profesionales a favor del centro (labranza de la tierra del huerto ecológico del centro con un motocultor).

HISTORIA DEL CENTRO

El centro nace en 1993 como proyecto, por una exigencia casi logística, dado que el Instituto de Lugones, desde el año 1987, tenía quejas por las dificultades que encontraba para albergar el número de estudiantes que solicitaban su centro y por lo que se veían dificultadas, consecuentemente, las escolarizaciones de los mismos. Hasta el

curso 96/97 no comienza a funcionar, ofreciendo los estudios de ESO y Bachillerato además de un módulo de grado medio de comercio y marketing que poco después sería reemplazado por el de gestión del transporte. Tomando como referencia las asignaturas de Procesos y Contextos Educativos, en la cual se analizó la evolución de las leyes de educación, y la asignatura de Diseño y Desarrollo del Curriculum, donde se trabajó, sobre todo, acerca de las programaciones didácticas, objetivos, contenidos, actividades, etc., con base en la ley pertinente, se puede concluir una misma cosa: la ley de educación del momento condiciona la labor docente y la de los centros educativos pero no la determina. La ley podrá poner unos márgenes y unas obligaciones pero las personas van a personalizar ambas cosas, y más si cabe, en una labor como es la educación. Puede determinarse que la educación será en base a competencias, pero el hecho de que no se explicitase esto en las anteriores leyes de educación no quiere decir que no se estuviera haciendo o viceversa. Esta flexibilidad puede llegar al punto de una laxitud tal en la que las obligaciones y las funciones se difuminen en la práctica, más allá de las leyes, en muchos casos por ambición de algunos profesionales y a veces por dejadez o desidia de otros. En conclusión, la trayectoria docente, la formación, la experiencia y las condiciones personales estarán siempre por encima de las leyes vigentes, máxime si estas no son claras, justas, coherentes o si el control es escaso o inútil, por suerte en muchos casos.

ORGANIZACIÓN

El aspecto organizativo puede diferenciarse en cuanto a lo físico, recursos e infraestructuras y, por otra parte, respecto a lo humano, más importante si cabe, con lo relevante que esto tiene para las interacciones y toma de decisiones.

La organización material no tiene grandes aspectos reseñables, el centro goza de unas infraestructuras adecuadas y unos materiales suficientes para las tareas que se han de llevar a cabo en el centro, con alguna excepción. Sí es cierto que en la materia del máster, Tecnologías de la Información y la Comunicación, se reincidió sobre la carencia de formación del profesorado para el desempeño de funciones relacionadas con las nuevas tecnologías, y a pesar de que el centro I.E.S. Llanera disfruta de un proyecto de integración de las TIC en la enseñanza y dentro de este del programa ESCUELA 2.0, el desarrollo del mismo se lleva a cabo de una manera aislada, por algunos profesores en concreto, mostrando el fracaso del programa por la carencia de ambición, intención o formación del profesorado. Es algo de lo que no nos tenemos que extrañar si no se ha realizado un trabajo previo a la implantación del programa, para el cual no se conocían las actitudes de los responsables de llevarlo a cabo por mucho que el REAL DECRETO 1631/2006 nos marque la competencia de la información y competencia digital como una de las ocho competencias básicas a desarrollar por los alumnos.

Para hablar de la organización del personal del centro nos es fundamental la remisión a la materia del Máster, Procesos y Contextos Educativos (PCE), siendo la

asignatura donde más se trabajaron los aspectos legales y organizacionales de los centros y es que, de nuevo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, va a marcar el aspecto organizativo humano de los centros de secundaria. El centro se organiza, a nivel de coordinación docente, por departamentos, tal y como marca la LOE en el artículo 130. Se marcan también, en el artículo 131, algunas funciones del equipo directivo, su relación con el claustro y con el consejo escolar y la constitución de este. Se mencionan además, derechos como el de la asociación de padres, que en el I.E.S. Llanera, por desacuerdos en años anteriores, se había restablecido en el 2013, marcando así su poca participación en el presente curso 2013/2014. Resulto ser bastante exhaustivo el trabajo en la asignatura PCE, donde se hicieron análisis de los organigramas y las Programaciones Generales Anuales de algunos centros de secundaria, coincidiendo en la mayoría de los aspectos comunes. Hay que tener en cuenta que los centros siguen algunos referentes a la hora de organizarse y estructurarse (como la guía para la elaboración de la PGA de la consejería de educación del Principado de Asturias) con lo que resulta excepcional el desajuste en los aspectos fundamentales. El I.E.S. Llanera no resultó tener particularidades en este sentido, pues además de lo trabajado en la materia de PCE, en algunos momentos de exposición en otras materias sobre nuestro trabajo durante las prácticas, las reuniones de departamento, tutores, equipos docentes, consejo escolar, evaluación o claustro, diferían, si acaso, en el momento y ligeramente en la frecuencia.

Resulta casi anecdótico, a tenor de lo comentado hasta el momento y de cara al análisis de la organización, el hecho de que el centro dispusiera de tres plantas donde se distribuyen las aulas, los departamentos, los laboratorios, el salón de actos y el gimnasio o que cuenta con 528 alumnos, trece de ellos con Necesidades Educativas Especiales, repartidos en E.S.O. y Bachillerato, y 44 alumnos con matrícula presencial para el ciclo formativo de grado medio. Los grupos en la E.S.O. se organizan por niveles, habiendo sido constituidos para el presente curso dos grupos de diversificación curricular. En Bachillerato la organización se hace en función de la modalidad, disponiendo de ciencias sociales y humanidades y científico-tecnológico. Para toda la educación secundaria y el ciclo formativo se cuenta con un total de 72 profesores, entre los cuales están la orientadora, la profesora técnica de servicios a la comunidad (PTSC), la profesora de audición y lenguaje y dos profesores de pedagogía terapéutica.

PLAN DE ACTUACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

La organización de los departamentos de orientación queda regulada, en el año 1996, a partir de la Resolución del 29 de abril, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria (BOE 31/05/96). Con fecha de un día después, 30 de abril del mismo año, en otra resolución se dictan instrucciones sobre las actividades del departamento, estableciendo desde entonces los tres ámbitos de actuación que a día de

hoy se mantienen. Estos son: el apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, la orientación académica y profesional y la acción tutorial. Como se ha dicho, la Ley Orgánica de Educación de 2006 mantiene las funciones del departamento de orientación y esos tres grandes ámbitos de actuación, aunque sin diferenciación explícita. No obstante, en el Principado de Asturias, hay varios documentos normativos que concretan las funciones de los departamentos de orientación como son los Decretos 74/2007, de Junio, que regula la ordenación y establece el currículo de ESO, el 76/2007, de Junio, que tiene por objetivo regular la participación de la comunidad educativa y el 249/2007, de Septiembre, que regula los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia. Ahora bien, para el curso actual, el referente fundamental para todo departamento de orientación de un centro docente público es la Circular de Inicio de Curso 2013/2014, con edición del 11 de julio de 2013.

Vemos que de nuevo la ley marca las competencias y los objetivos de todo departamento de orientación en el territorio nacional y con cierta concreción particular en el Principado de Asturias y como se ha trabajado en distintas materias para este caso, especialmente en Ámbitos de la Orientación Educativa y en Procesos de la Orientación Educativa, vamos a hacer un análisis del plan de actuación del I.E.S. Llanera a partir de los tres ámbitos establecidos para la orientación educativa, tratando de forma conjunta el de la orientación académica y profesional y el plan de acción tutorial por estar unificados en el propio documento del centro. Se hará un breve análisis de los objetivos generales y específicos previos a la enunciación de cada ámbito de intervención y una escueta mención a la composición del departamento.

Tanto los objetivos generales como los específicos son pertinentes y están bien enfocados, implicando a docentes, alumnos y familiares de estos en cada uno de los tres ámbitos, aunque quizás, podría decirse que la diferenciación entre general y específico es arbitraria y poco aclaratoria. En cualquier caso, los objetivos y las pretensiones establecidas son correctas, coherentes y plausibles siguiendo, salvando algunos detalles (escasa diferenciación entre lo general y lo específico, uso de sustantivos en lugar de infinitivos), los criterios trabajados en la universidad para la elaboración de objetivos.

La composición del departamento de orientación sirvió como cotejo de lo estudiado en distintas asignaturas, no sólo en cuanto a las personas que formaban el departamento en sí, sino a la comprobación empírica de la exigencia del trabajo colaborativo e interdisciplinar que se exige en toda labor de orientación que se precie. Tal exigencia se vivía en el departamento, dando como resultado una importante confluencia de información venida de distintas fuentes que eran: tres profesores de ámbito, pertenecientes a los grupos de diversificación curricular, dos profesores de pedagogía terapéutica, una profesora de Audición y Lenguaje, una PTSC y la orientadora.

El ámbito de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje se ve complementado con la atención a la diversidad y, consecuentemente, con el Plan de Atención a la

Diversidad, pues se considera que la inclusión y la atención a la diversidad es una de las bases para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una realidad indiscutible, pero que merece explicitarse, definirse y concretarse para su buena ejecución. Estos son aspectos trabajados y discutidos en la asignatura de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, donde se concluía que la ley marca unos mínimos que en muchos casos se quedan en pautas generales que no se realizan y donde la comodidad prima por encima del compromiso. El trabajo propuesto desde el departamento de orientación y establecido en su plan pasa por seis tipos de actividades: el apoyo al profesorado, la colaboración con la Comisión de Coordinación Pedagógica, el trabajo directo con el alumnado, el asesoramiento y la colaboración con las familias, la colaboración con el Equipo Directivo y la colaboración con otras instituciones. Pasar por estos seis tipos de actividades o formas de actuación a partir de las que se pretende dar apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje implica pasar por casi el total de materias cursadas en el máster, aunque bien es cierto que, en la práctica, el protagonismo está en el trabajo directo con los alumnos y el apoyo al profesorado. En el trabajo que se desempeña con alumnado y docentes, se trata de atender en su mayor parte a las dificultades de aprendizaje o a las complicaciones de la docencia por malas conductas, convivencia o conflictos. En Procesos de Orientación Educativa y Ámbitos se han trabajado distintos tipos de dificultades de aprendizaje, formas de atenderlas y/o evaluarlas, además de pautas para los alumnos, profesorado y familias. Concretamente, en cuanto al apoyo al profesorado, como actividad establecida en el plan de actuación del departamento, se debe de asesorar a los profesores sobre el proceso de evaluación psicopedagógica, en la determinación de la competencia curricular de los alumnos, en cuestiones metodológicas pertinentes o en el asesoramiento de las medidas de atención a la diversidad. En el período de prácticas, estos supuestos se vieron materializados en el apoyo en la realización de Adaptaciones Curriculares Individualizadas, que fue un contenido trabajado en Ámbitos de Orientación Educativa y Asesoramiento Psicopedagógico en el primer semestre y ya fuera de tiempo (finalizado el período de prácticas) en Educación Inclusiva y atención a la diversidad. Por último, respecto a este ámbito, decir que la evaluación del apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo por tres vías:

1. Semanalmente, a partir de la información concedida por los tutores en las reuniones de tutores programadas al inicio de curso. Los programas de Diversificación Curricular y el profesorado de este (profesores de ámbito), tienen su propio momento en las reuniones de departamento igual que los profesores de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.
2. En las reuniones de equipo docente, donde cada profesor en particular informa de las situaciones con las que muestran disconformidad o de la evolución de algunos casos planteados para su seguimiento.
3. Trimestralmente, a través de la información en las sesiones de evaluación.

Lo primero que se destaca respecto al Plan de Orientación Académica y Profesional es que está incluido en el Plan de Acción Tutorial (PAT), con lo que se desarrolla, a nivel teórico, conjuntamente, aunque los contenidos se ven diferenciados. Las líneas básicas de la acción tutorial se centran en tres aspectos, el desarrollo afectivo-emocional, el desarrollo cognitivo-intelectual y el desarrollo social, y se solicita el trabajo y la colaboración de todo el profesorado para conseguir el fin último de alumnos que aprendan a pensar, a ser personas y a convivir. Los niveles de actuación se diferencian para las familias, profesorado o alumnado y se definen objetivos diferentes dependiendo de los destinatarios. En este momento es en el que se solapa la acción tutorial con la orientación académica y profesional, pues se entiende que muchas de las actividades definidas en el PAT van en dirección de la orientación académica o profesional, ya sea para las familias, profesorado o alumnos. La flexibilización de las tutorías en horarios y metodologías es algo que se destaca desde el principio debido a que se pueden requerir varias horas por motivos diversos como salidas o visitas de agentes externos. Es difícil relacionar con precisión todo lo trabajado en el centro respecto al PAT debido a la complejidad y variedad del ámbito. Son muchos los contenidos que intervienen en él y que se han trabajado en distintas asignaturas, desde el uso de metodologías activas, la atención o el nivel de participación de las familias con el centro, los distintos tipos de programas que se pueden implementar en las tutorías o el asesoramiento a los profesores para trabajar en la acción tutorial o en la propia evaluación de la misma. En el ámbito de la orientación académica y profesional sí se obtuvo un aporte concreto en la asignatura de Ámbitos de Orientación Educativa, donde se trabajaron distintas herramientas e incluso se hicieron propuestas informáticas para trabajar la orientación. En Técnicas de la información y la comunicación se trabajó sobre la construcción de un blog dirigido a la orientación profesional (<http://miorientacionpersonalyempleo.blogspot.com.es/>) y en Recursos y Estrategias Para la Búsqueda de Empleo se invirtió bastante tiempo en la explicación de distintas técnicas empleadas para el autoconocimiento y el análisis del mercado de trabajo. Todas estas herramientas, de fácil manejo y aplicación en cualquier Plan de Orientación Académica y Profesional de secundaria. Los instrumentos y herramientas estudiados en la asignatura de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación también resultaron útiles para comprender determinadas demandas de los profesores para trabajar con los alumnos en grupo o motivarlos o simplemente para apreciar el centro de enseñanza como lugar donde llevar a cabo una innovación para trabajar contenidos habituales que, en muchos casos, no llegan a los alumnos por lo pobre o poco atractivo de la metodología.

TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS OBSERVADAS

Diversas son las técnicas y estrategias observadas en el centro a partir de las cuales se atendía, siempre, alguno de los ámbitos de actuación predefinidos en el plan de actuación del departamento.

En las diferentes reuniones propuestas al inicio del curso se lleva a cabo un control y un seguimiento de los alumnos, además de organizar las actividades propuestas en el PAT o en el POAP. Las reuniones con los tutores tienen este objetivo fundamental, aunque también se tratan aspectos como los alumnos propuestos para diversificación. El programa de atención a la diversidad se controla, además, en las reuniones de equipos docentes, dejando para las juntas de evaluación lo más relacionado con las calificaciones y con las dificultades presentadas por los alumnos en algunas materias. Las reuniones de Claustro, del Consejo Escolar y de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) pueden considerarse más formales en tanto que en las dos primeras se trabajan datos como los presupuestos, número de aprobados y suspensos, etc., y en la CCP se informa a los distintos jefes de departamento de los compromisos que deben llevar a cabo, como actas de evaluación de actividades realizadas o el establecimiento de fechas en las que deben tener evaluados a sus alumnos. En Procesos y Contextos Educativos se trabajó acerca de los integrantes que forman las distintas agrupaciones y en Ámbitos de Orientación Educativa se trataron más los contenidos a trabajar.

Las técnicas y estrategias empleadas en el apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje tienen una aplicación más dinámica y menos estructurada que la empleada en el PAT y el POAP y esto se debe a que, habitualmente, se funciona a partir de las demandas de los profesores. De esta manera, muchos alumnos son propuestos para seguimiento y una vez a la semana, en los recreos, tienen que presentarse en el departamento de orientación con una hoja de seguimiento que han de cumplimentar, día a día, los padres y profesores del alumno. Otras veces se solicitan evaluaciones psicopedagógicas, se pide asesoramiento en la elaboración de ACIs o recursos para atender a alumnos con dificultades de aprendizaje. En las asignaturas de Procesos de Orientación Educativa y Asesoramiento Psicopedagógico y Desarrollo, Aprendizaje y Educación se trabajó muy clara y acertadamente acerca de distintas pruebas utilizadas para la evaluación psicopedagógica, las fortalezas y las debilidades de estas, además del uso de distintos recursos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de aquellos alumnos con dificultades. Algunos de estos recursos son los bancos de actividades, para alumnos con hiperactividad, o el hipertexto, para alumnos con algún tipo de dislexia.

El tercer recurso más empleado, con sus correspondientes y particulares técnicas y estrategias, incluido en la PGA y complementario al Plan de Actuación del Departamento, son los distintos planes específicos del centro como el del control del

absentismo o el Plan Integral de Convivencia, los cuales cuentan con la colaboración de agentes externos pertenecientes al ayuntamiento, servicios sociales o el Equipo Específico de Alternaciones del Comportamiento. Sobre muchos de estos agentes no habíamos obtenido información ni formación en el transcurso de las materias, aunque hay que decir que no causó mayor inconveniente, pues entendemos que una de las funciones de las prácticas es completar, no sólo profundizar y enriquecer, aquellos aspectos poco tratados o desconocidos.

PROPUESTAS INNOVADORAS Y DE MEJORA

Habitar un centro de secundaria durante tres meses no es una cuestión que pueda dejarte impasible y mucho menos aún en una labor de prácticas, con un trabajo previo y simultáneo en la universidad, trabajando sobre lo ideal y lo deseable. Aunque en muchos casos, alcanzar tal deseabilidad es algo demasiado exigente y costoso para quien tenga que luchar por ello, no es esta una razón que deba mermarnos en la propuesta o la intención de mejorar o cambiar nuestra dirección hacia lo óptimo ni restarnos actitud crítica o reflexiva. Siendo así, a partir de lo trabajado en las distintas materias del Máster y en el centro de prácticas, van a plantearse algunas propuestas de mejora, a pesar de que se entiende la dificultad o los inconvenientes para llevarse a cabo.

PROPUESTAS DE MEJORA

Es muy importante, teniendo en cuenta lo que hemos trabajado en distintas materias del Máster como Desarrollo, Aprendizaje y Educación o Ámbitos de Orientación Educativa, trabajar en profundidad y de manera muy concreta con alumnos con Necesidades Educativas Especiales o con dificultades de Aprendizaje. Se entiende, por lo tanto, que la orientadora debe de hacer una labor más extensa de asesoría para profesores, sean estos de pedagogía terapéutica o no, previo trabajo con los alumnos en la evaluación psicopedagógica. La importancia de facilitar el trabajo para este tipo de alumnos no pasa sólo por ellos, en forma de adaptaciones curriculares, sino también por el resto de los compañeros, del grupo y en algunos casos del centro.

Con lo escrito en el párrafo anterior se está haciendo alusión indirectamente al principio de integración y atención a la diversidad. Es cierto que las dificultades de aprendizaje, sea cual sea la causa, van a limitar, en la mayoría de los casos, la integración con el grupo de iguales de quienes las sufren si no se trabaja de una manera integradora que atienda la diversidad. Respecto a la integración, teniendo como referencia la asignatura de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, sería una propuesta de mejora el hecho de que se trabajase la integración dentro del grupo, pues entendemos que hay un abuso del uso de los recursos que implican sacar a los alumnos fuera del aula ordinaria con la ingente cantidad de consecuencias negativas que esto

conlleve. Es cierto que en el I.E.S. Llanera, como en la mayoría de los centros, se trata de atender a la diversidad de múltiples maneras y se defiende esta y se redacta en un plan concreto de atención a la diversidad. Igualmente, se exige a los departamentos que desarrollen sus propias medidas de atención a la diversidad, ahora bien, se habla poco de la inclusividad, siendo un término que ha de trabajarse paralelamente.

PROPUESTAS INNOVADORAS Y DE MEJORA

Las nuevas tecnologías se plantean en muchos casos, quizás en demasiados, como el gran recurso cuando se trata de innovación. Tanto en Tecnologías de la Información y la Comunicación como en Innovación Docente se dejó bien claro que hacer lo mismo usando otro soporte no es propiamente una innovación. A partir de esto pensamos que sería una innovación interesante y de aporte, trabajar con el apoyo de las nuevas tecnologías utilizándolas con criterio en la docencia e incluso en la orientación. Esto implicaría trabajar conceptos o contenidos de una forma no sólo más visual sino más interactiva y más abierta. En Geografía podría recorrerse virtualmente todo aquello que se estudia, igualmente en biología o en física. En orientación, por otra parte, hay útiles herramientas para trabajar la Orientación Académica e incluso la evaluación psicopedagógica.

Como innovación más aplicada a la docencia y al clima escolar plantearíamos algunos cambios en la metodología, tratando de utilizar unas que diesen mayor participación al alumnado y que creasen en este un vínculo y una implicación para con el centro que reforzase su actuación y bienestar. Podemos referirnos, por lo tanto, a algo trabajado con esmero y dedicación en Ámbitos de Orientación Educativa y en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, las metodologías activas que, frente a metodologías de aprendizaje tradicional, se muestran más eficaces. En nuestro caso, desde la orientación educativa, no contemplamos tales metodologías por su fuerte aporte didáctico, sino por la implicación que genera en el alumno. El aprendizaje cooperativo, por ejemplo, creemos que sería un recurso que mejoraría las relaciones interpersonales y entre el alumnado y el centro, y en I.E.S. Llanera sólo se ponían en práctica tímidamente en la asignatura de tecnología, especialmente en los grupos de diversificación curricular y en el preciado huerto ecológico. Este huerto, en el que trabajaban los alumnos de diversificación junto con la profesora del ámbito científico-tecnológico representaba, desde nuestro punto de vista, una forma de trabajar muy oportuna y pertinente, con una metodología activa y participativa, una conexión directa con la realidad y una implicación del alumnado excelente, aunque hay que decir que era visto por el resto de docentes como algo excepcional, aislado, atípico e incluso causante de controversias por su particular organización.

Hay una cuestión básica que va más allá de la innovación y la mejora, es la dificultad para concienciar a los agentes educativos de lo beneficioso de utilizar

determinados recursos, metodologías, innovaciones, etc. Somos conscientes del trabajo inicial que implica pero también de que a la larga resulta ser una muy funcional inversión. En este aspecto no podemos sugerir una actitud clave para el éxito, es más, nadie ha podido a lo largo del trabajo durante el máster y no por no haber sido planteado en varias ocasiones. No es una cuestión propia de una asignatura pero sí se ha convertido en una pregunta habitual de profesores y orientadores en formación ¿Cómo motivar al entorno educativo en el compromiso y en la realidad cambiante? La respuesta siempre la misma: ser uno mismo, predicar con el ejemplo y creer en lo que proponemos y hacemos esperando que los hechos nos respalden.

SEGUNDA PARTE

PLAN DE ACTUACIÓN DE UN DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El presente plan de actuación está desarrollado de acuerdo a la normativa legal marcada por la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, con lo que los objetivos son planteados atendiendo a los contenidos y exigencias marcadas a lo largo de la misma. Además, la organización del plan gira en torno a las funciones que marca el Real Decreto 83/1996, de 26 de Enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, y se estructura a partir de los tres grandes ámbitos de actuación propuestos en la Resolución del 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de orientación en los institutos de secundaria (BOMECE, 13 de mayo, 1996). Ambos, Real Decreto y Resolución, no contradichos y confirmados por la ley vigente, LOE de 2006. Los tres ámbitos de intervención propuestos en el artículo 2 de la citada resolución son el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, el apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional y el Apoyo al plan de acción tutorial.

OBJETIVOS GENERALES

- Detectar alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo con el fin de acomodar sus condiciones de trabajo tanto dentro del aula como fuera de ella.
- Asesorar al alumnado y a sus familiares sobre las posibilidades de futuro, en el centro o fuera de él, sobre cuestiones académicas o profesionales.
- Colaborar y asesorar a los profesores en la planificación de las actividades para desarrollar en las tutorías.
- Proponer tareas basadas en la inclusividad y favorecedoras del desarrollo de un buen clima de aula y de centro.
- Promover las metodologías activas en todos los niveles y materias como método favorecedor del aprendizaje, la participación y el desarrollo integral del alumnado.
- Colaborar interdisciplinariamente profesorado y departamentos.
- Incluir agentes de índole externo en la participación del centro.
- Trabajar sobre las diferencias y la diversidad evitando la exclusión, sea esta por condición de clase social, de rendimiento, de capacidad, etc.
- Fomentar la participación de las familias y nutrirse de ellas para favorecer la buena marcha del centro y el trabajo con los alumnos de forma individualizada.
- Valorar los derechos humanos a la hora de planificar y desarrollar actividades o de impartir la docencia.

UNIDADES DE ACTUACIÓN

Las unidades de actuación que se enuncian a continuación están repartidas en función del ámbito de intervención en el que se incluyen y en cada uno de estos habrá, al menos, una actuación que implique a las familias, otra al profesorado y otra al alumnado. Las dos primeras de cada ámbito se verán desarrolladas más adelante.

APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

1. Evaluación psicopedagógica de alumnos propuestos para el programa de diversificación curricular a partir de las pruebas BADyG y CACIA.
2. Seguimiento, desde el departamento de orientación, de alumnado con bajo rendimiento académico.
3. Jornadas para profesores sobre el uso de metodologías activas y nuevas tecnologías.
4. Entrevistas individuales con padres por demanda de estos o citación de tutores u orientador.
5. Apoyo y seguimiento de Adaptaciones Curriculares, metodológicas o de acceso en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

1. Evaluación psicopedagógica de alumnos propuestos para el programa de diversificación curricular a partir de las pruebas BADyG y CACIA7

JUSTIFICACIÓN

El motivo por el cual se incluye a un alumno al Programa de Diversificación Curricular (PDC), es la consideración de que una organización de contenidos distinta a la ordinaria, unas actividades con carácter más práctico y unas materias organizadas de manera diferente en el currículo van a mejorar y dar la posibilidad de avanzar en los cursos con la consiguiente titulación en ESO, es decir, se pretende incluir en el PDC a aquellos alumnos que se encuentran en una denominada “situación de riesgo de fracaso escolar”. La evaluación psicopedagógica de esta parte del alumnado lleva consigo un doble aporte. Por un lado, determinar que el alumno evaluado disfrutará del PDC dado que sus capacidades así lo demuestran, y por otro lado, al obtener un perfil de capacidades y una valoración de sus actitudes, se podrá informar y asesorar a los profesores de ámbitos, encargados de llevar a cabo el programa de diversificación, de una forma más precisa y conveniente respecto a la acomodación del programa al alumnado.

DESTINATARIOS

La evaluación psicopedagógica se realiza en aquellos alumnos propuestos por el tutor para formar parte del PDC, aunque no necesariamente tienen que acabar participando en el programa, depende de la evaluación y de su evolución desde la propuesta hasta el final del curso (las propuestas y las primeras evaluaciones se realizan en marzo). Además, los destinatarios son alumnos que:

- Han cursado 2º ESO y no están en condiciones de promocionar a 3º ESO y además han repetido alguna vez en esta etapa.
- Están cursando 3º ESO y no están en condiciones de promocionar.
- Están cursando 4º ESO y no están en condiciones de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Han recibido las medidas de atención a la diversidad que posee el Centro (adaptaciones curriculares, agrupamientos flexibles, refuerzo educativo, repetición de curso, etc.) sin que hayan resultado suficientes medidas de recuperación de las dificultades de aprendizaje detectadas.
- Manifiestan actitudes positivas, interés, garantías de cooperación y tienen expectativas de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Existen posibilidades fundadas de que, con la incorporación al programa de diversificación, podrán obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

OBJETIVOS

- Valorar las condiciones para el ingreso en el PDC de aquellos alumnos que muestra dificultades para titular en ESO y riesgo de fracaso escolar.
- Obtener un perfil de capacidades y una valoración sobre el autocontrol que pueda facilitar el ajuste del Programa de Diversificación Curricular en el curso siguiente.

CONTENIDOS

Los contenidos serán los incorporados tanto en la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG) como en el Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA). El primero incluye contenidos de razonamiento lógico, verbales, numéricos y de razonamiento espacial, mientras que el CACIA incluye planteamientos de situaciones reales para las que el alumno debe de dar su posible actitud al respecto.

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

Si bien en las reuniones de tutores se perfila la posibilidad de incluir a algunos alumnos en el PDC, el momento formal no se contempla hasta las reuniones de Equipos Docentes. A partir de aquí se genera una lista de alumnos que se proponen para formar parte del PDC del curso siguiente, con la consiguiente evaluación psicopedagógica en el presente curso. El proceso de evaluación es sencillo y se lleva a cabo en cuatro horas. Durante dos sesiones se trabaja la evaluación de los alumnos de 2º de ESO y en otras dos, con los alumnos de 3º y 4º. Hay que decir que los grupos no suelen ser muy numerosos por lo que las pruebas, en el caso de que no haya más de ocho por grupo, se pueden administrar de manera grupal. Por lo tanto, las actividades son la realización de los dos cuestionarios y se especifica la parte que corresponde a cada sesión en la temporalización. Hay que decir que la evaluación servirá para la elaboración de un futuro informe que permita el acceso de los alumnos al PDC tras la presentación pertinente en el servicio de inspección educativa, según la ley vigente, antes del quince de Julio.

RECURSOS

- Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG/M, 12-16 años).
- Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA 11-19 años).
- Autorizaciones de evaluación psicopedagógica firmadas por los padres.
- Cronómetro.

TEMPORALIZACIÓN

Se realizarán dos sesiones para cada grupo, el primer grupo correspondiente a los alumnos de 2º de ESO y el segundo grupo a los alumnos de 3º y 4º de la ESO. La evaluación deberá realizarse entre Marzo y Abril, para que pueda ser completada con la información de padres y tutores de cara a la realización del informe. Los días no pueden ser concretados dado que los alumnos son evaluados en horas lectivas y tendrá que consensuarse su salida con los profesores para que abandonen el aula los días que menos perjuicios pueda causarles para el seguimiento de las clases.

SESIÓN	ACTIVIDAD/PRUEBA	DURACIÓN
PRIMERA	BADyG/M Relaciones Analógicas P1 Problemas Numérico-Verbales P2 Matrices Lógicas P3 Completar Oraciones P4	50' 2º ESO 50' 3º y 4º ESO
SEGUNDA	BADyG/M Cálculo numérico P5 Figuras Giradas P6	45' 2º ESO

	Memoria de relato oral P7 Memoria Visual Ortográfica P8 Discriminación de diferencias P9	40' 3º y 4º ESO
SEGUNDA	CACIA	15' 2º ESO 15' 3º y 4º ESO

EVALUACIÓN

La evaluación psicopedagógica de los alumnos propuestos para ingresar en el PDC tiene un control basado en el cotejo acerca de los resultados y la interpretación de los mismos desde el departamento de orientación con las opiniones del equipo docente y de los familiares. Además, los profesores de ámbitos, docentes en el PDC, valorarán, al inicio de curso, los informes realizados a partir de la evaluación psicopedagógica con la posibilidad de una nueva intervención con el fin de recabar más información.

2. Seguimiento, desde el departamento de orientación, de alumnos con bajo rendimiento académico.

JUSTIFICACIÓN

En el nivel de Educación Secundaria Obligatoria, un elevado número de alumnos adoptan dinámicas inconvenientes que en muchos casos, con una intervención adecuada, consigue paliarse con favorables consecuencias. En muchos casos estos alumnos no realizan las actividades propuestas durante las horas de clase, no realizan las tareas recomendadas para casa, no asisten al instituto, interrumpen la clase, no atienden o no participan. El hecho de comprometer al alumno haciéndole consciente de que se le exige un control en el centro y fuera de él, a través de la hoja de seguimiento, puede propiciar un cambio de actitud y de consideración, lo que permite que no sufra un desfase, que podría ser circunstancial o crear trascendencia y arrastrarlo en futuros niveles con la consecuente desmotivación, visión negativa, etc.

Además, una hoja de seguimiento permite, en cualquier caso, conocer las estrategias de aprendizaje de los alumnos que podrá emplearse en más de una circunstancia a favor de los mismos (programa de diversificación, adaptaciones curriculares, etc.).

DESTINATARIOS

Alumnos de ESO de los cuales el tutor demande un seguimiento.

OBJETIVOS

- Aumentar el rendimiento y la implicación del alumnado con las actividades escolares.
- Mantener informados a los familiares sobre la actitud del alumnado en las clases.

CONTENIDOS

Los contenidos que incluye esta actuación son eminentemente actitudinales dado que lo que se quiere potenciar en los alumnos es el cumplimiento de las normas y el buen comportamiento (actitudes) en la clase.

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

Tanto la metodología como la actividad que se ha de desempeñar son cuestiones sencillas, pero se muestran eficaces en la mayoría de los casos. Consiste, por una parte, en la elaboración de una ficha de seguimiento en la que aparezcan las asignaturas con las que el alumno tiene más problemas junto a un espacio para que el profesor de la asignatura indique, de aquellos de los ítems que se han seleccionado, si se ha mostrado favorable o no, además de un apartado para observaciones personales.

Por ejemplo, para la asignatura de Lengua y Literatura de 3º de la ESO se pueden seleccionar los siguientes ítems:

Ha interrumpido la clase.

Ha traído las tareas de casa hechas.

Se ha mostrado distraído durante las explicaciones.

En principio, la finalidad de la ficha de seguimiento es mantener unos mínimos de información entre tutores, profesores, familias, orientación y alumno, y suele ser el consenso y la colaboración elemento suficiente para su eficacia, por lo que no se contemplan sanciones en los incumplimientos, si acaso, cambios de medidas.

RECURSOS

Los recursos utilizados son las hojas de seguimiento que se elaboran en el departamento de orientación en colaboración con los tutores de los alumnos.

TEMPORALIZACIÓN

La temporalización es variable. El comienzo del seguimiento se inicia con la demanda del tutor y el cese con el consenso entre orientación, tutores y familias. Una vez que se inicia el seguimiento, la ficha tendrá una temporalización semanal, comenzando en la cuarta hora de los miércoles. Los profesores de las asignaturas

seleccionadas tendrán que cumplimentarla y firmar los espacios pertinentes cada día que impartan clase con el alumno. Los padres o tutores legales tendrán que firmar la hoja, también, al finalizar el seguimiento, es decir, los martes de cada semana. De esta manera se implica a los padres o tutores legales, a los que se les da la posibilidad de conocer algunos comportamientos de su hijo en el centro y, por lo tanto, de interferir en el proceso en la medida que consideren pertinente.

EVALUACIÓN

La evaluación, dado que es un proceso de seguimiento, se realizará semanalmente en las horas de tutoría. Se mantendrán criterios relacionados con las consecuencias, la eficacia, la implicación de los profesores y de las familias. En el caso de que el seguimiento no esté produciendo consecuencias favorables se discutirán las causas así como otras medidas de intervención que se pueden adoptar.

APOYO AL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

1. COOPERA: aprendizaje cooperativo y convivencia en el aula.
2. Programa “ESO en igualdad de género”.
3. Las habilidades sociales: autoestima, reconocimiento de sentimientos, psicodrama.
4. Conferencias y actividades dirigidas al alumnado vinculadas al “plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos”, impartidas por miembros de los cuerpos de seguridad.
5. “Ni ogros ni princesas”, la autoestima, la igualdad entre chicos y chicas, la igualdad entre las diferentes orientaciones sexuales. Programa de educación afectivo-sexual.

1. COOPERA: aprendizaje cooperativo y convivencia en el aula.

JUSTIFICACIÓN

Son varios los artículos de la LEY ORGÁNICA, 2/2006, de Educación que llaman al fomento de la convivencia democrática y al entendimiento del ejercicio de la educación bajo los principios de tal convivencia, al igual que se defiende que las actividades del centro contribuyan al desarrollo de un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad. Igualmente se alude a la prevención del conflicto y a la resolución del mismo de una manera pacífica y democrática. “Coopera” se plantea como un programa favorable no sólo para los principios marcados en la convivencia, sino que se entiende como un programa favorable para la prevención del conflicto en tanto que facilita el desarrollo de un buen clima de aula, buenas interrelaciones personales y cohesión grupal. La base y la búsqueda de tales objetivos se fundamentan

en las dinámicas para hacer grupo, de sensibilización y en el aprendizaje cooperativo y sus múltiples beneficios demostrados. Algunos de estos beneficios son la interdependencia positiva, la cohesión grupal o la responsabilidad compartida, y el desempeño, por parte del alumnado, de actitudes de diálogo, ayuda, colaboración y respeto.

DESTINATARIOS

Segundo Ciclo de Educación Secundaria.

OBJETIVOS

- Mejorar el clima del aula y la convivencia de los grupos que participan en el programa.
- Fomentar la participación y el diálogo en las actividades del aula.
- Implicar al alumnado con el centro y sus actividades a partir de la realización de tareas motivadoras.
- Alentar a tutores y profesorado en el uso de metodologías activas y de aprendizaje cooperativo.

CONTENIDOS

“Coopera” no centra su trabajo en la adquisición de contenidos, sino en la forma de trabajar los mismos y dado que es una actividad de tutorías, desarrollada por tutores, no plantea el avance en materia curricular, aunque sí se trabajan casi la totalidad de las competencias básicas marcadas para el curriculum de la ESO. No obstante, a tenor de las dinámicas establecidas, puede establecerse una relación de los contenidos con:

- El ser humano y los sentimientos.
- Los sentimientos en la música, la literatura, el cine, la pintura y la escultura.

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

La metodología se basa en el trabajo con los grupos de ESO a partir de, como se ha mencionado en la justificación, dinámicas para hacer grupo, dinámicas de sensibilización y una técnica de aprendizaje cooperativo, la del Rompecabezas o “Jigsaw”. Será el tutor de cada grupo, en las horas de tutoría, el encargado de dirigir las diferentes dinámicas, concediendo al alumnado el gran peso del desarrollo de la actividad. La implementación del programa se lleva a cabo tras consensuar la justificación y la aprobación en las distintas reuniones de tutores establecidas en el departamento. Con un fin, entre otras cosas, formativo, se organizarán dos reuniones

extraordinarias y específicas para preparar la metodología y las actividades. En estas trabajarán los tutores junto al orientador del centro.

RECURSOS

- Aulas de informática y biblioteca.
- Internet y material bibliográfico diverso.
- Recursos audiovisuales y proyector para realizar una presentación.
- Dispositivos de reproducción de audio y material audiovisual.
- Rúbrica de evaluación del programa (Anexo II), cuestionario (Anexo III).

TEMPORALIZACIÓN

A continuación de muestra una temporalización preestablecida, conscientes de la posibilidad de cambio característica de todo centro de secundaria.

FASE	DÍA/SEMANA/HORA	ACTIVIDAD	TIEMPO	IMPLICADOS	LUGAR
INICIAL	14 de ENERO	REUNIÓN DE TUTORES	55'	Tutores Orientadora	Dpto. ORI
DESARROLLO	SEMANA del 20 DE ENERO	DINÁMICAS PARA HACER GRUPO	50'	Tutores Alumnos	Aula
	SEMANA del 3 DE FEBRERO	DINÁMICAS DE SENSIBILIZACIÓN	55'	Tutores Alumnos	Aula
	VIERNES 28 DE FEBRERO	REUNIÓN DE SEGUIMIENTO	55'	Tutores Orientadora	Dpto. ORI
	SEMANAS de 10, 17, 24 Y 31 DE MARZO	TÉCNICA COOPERATIVA JIGSAW	4 sesiones de 55'	Tutores Alumno	Aula, Biblioteca, Aula de informática
FINAL	MIÉRCOLES 14 MAYO	CUESTIONARIO	25'	Orientadora Alumnos	Aula
	VIERNES 16 MAYO	REUNIÓN FINAL	60'	Tutores Orientadora	Dpto. Ori

EVALUACIÓN

La evaluación se basa, por un lado, en el seguimiento de los tutores, las anotaciones que hagan durante el desarrollo de las dinámicas y la puesta en común en las reuniones de tutores. Por otro lado, en la realización de una evaluación final del

programa por parte de los tutores para lo cual tendrán el apoyo de una rúbrica (Anexo II) que les facilite el proceso de evaluación. Como se puede entender y apreciar la evaluación es sobre el programa y el buen desarrollo de las actividades y los resultados de las mismas, siendo el aprendizaje de los alumnos un contenido más de todo el proceso, pero no se realiza una evaluación sumativa sobre la adquisición de conocimientos. El alumnado, por su parte, llevará a cabo una evaluación a nivel de satisfacción para lo cual el orientador concederá un cuestionario (Anexo III) a cada participante, que podrán completarlo y entregarlo en un período de dos días.

2. Programa “ESO en igualdad de género”.

JUSTIFICACIÓN

El desarrollo y cumplimiento de los derechos humanos, en general, y la consecución de una sociedad construida en la igualdad y equidad de género, en particular, son tanto exigencias como necesidades. Respecto a la necesidad de una sociedad construida en equidad de género, puede decirse que está tan asumida que se incluye como uno de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, según la Ley Orgánica 2/2006, de Educación y el Decreto 74/2007, es decir, que se entiende que la importancia parte de la formación como inicio y lugar donde gestar esa capacidad que permita a las personas comportamientos que superen actitudes y sesgos sexistas. Son necesarios, por lo tanto, aparte de una docencia de calidad capaz de llevar consigo de manera transversal la educación en valores y en igualdad de género, la aplicación de planes, programas o intervenciones en este ámbito. La finalidad de esta actuación es clara y básica, es un punto de partida en el conocimiento de las desigualdades que han existido y aún existen por cuestión de género, pues hay que entender que el conocimiento de la realidad creará o fortalecerá conciencias críticas y reflexivas, a partir de las cuales se fundamenten y justifiquen los pensamientos, los juicios o las actuaciones, posibilitando, a los estudiantes que trabajen esta propuesta, ser más autónomos y, sobre todo, más justos. Tal y como escribe Suárez (2006: 96) “la clave está en sentirnos iguales que los demás bajo la diferencia más absoluta de ser uno mismo, con su propia identidad y el sentido vital que ésta pueda aportarnos”.

DESTINATARIOS

Alumnado de 2º ciclo de E.S.O.

OBJETIVOS

El **objetivo general** perseguido en esta actuación confluye con el tercer objetivo marcado por el *Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y*

establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. Además, es un objetivo que está presente en la asignatura de Educación para la ciudadanía de tercer curso y en la materia de Educación ético-cívica de cuarto. A este objetivo general le siguen **tres objetivos específicos** propios de las actividades llevadas a cabo.

Objetivo General:

- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos.

Objetivos Específico:

- Conocer la existencia y el tipo de prejuicios establecidos por la sociedad en función del género.
- Entender el trabajo de igualdad y equidad de género como propio del día a día.
- Fomentar la crítica y el examen hacia realidades concretas discriminatorias.

CONTENIDOS

Los contenidos que se pretenden llevar a cabo incluyen tanto los de tipo conceptual como los procedimentales o actitudinales y se definen los siguientes, aunque se han de trabajar más de manera transversal:

- Discriminación sexual en el siglo XXI.
- Igualdad de género, derecho y necesidad.
- El prejuicio como factor discriminatorio.
- El cuestionario como herramienta de recogida de información.

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

Los alumnos van a llevar a cabo dos actividades cualitativamente diferentes. La primera será una clase de tipo magistral participativo donde se trabajen varios aspectos informativos sobre la igualdad y la equidad de género, y la segunda, que ocupará dos tutorías, consistirá en la elaboración y aplicación de un cuestionario cuya finalidad sea la de medir el grado de prejuicio y discriminación de género de una persona. Será el orientador quien dirija a los tutores para que la implementación de las propuestas se lleven a cabo de una manera correcta y acorde a lo establecido, siendo en última instancia responsabilidad de los tutores su buena ejecución. Podrá ser el orientador el responsable tutor de alguno de los grupos si dispusiera de las horas de tutoría para trabajar con el curso. Las sesiones que se presentan podrían completarse o adaptarse, por supuesto, a las condiciones que considere quien las imparta, siempre con el apoyo del orientador.

Las actividades se desarrollarán a lo largo de tres sesiones, en principio, de una hora de duración aunque la segunda implica una pequeña parte de trabajo fuera del aula.

SESIÓN 1: CONOCER PARA SER

Esta sesión, con cierto carácter de exposición magistral, se llevará a cabo en el tiempo de una tutoría y presenta dos partes. La primera, compuesta por una introducción acerca de las desigualdades de género que existen en la actualidad, atendiendo a las causas y las consecuencias que estas conllevan y tratando transversalmente la igualdad y la equidad de género. En la segunda parte participarán directamente los alumnos dando sus opiniones, que constituirán el inicio de un debate en el que se relacione todo lo trabajado en las partes anteriores y donde el tutor, además de moderar y dirigir, prestará atención a la asunción de los contenidos tratados.

SESIÓN 2: MIDIENDO LA DISCRIMINACIÓN 1

Esta sesión, junto con la siguiente, dará lugar a la elaboración de un cuestionario, a la aplicación del mismo y a la corrección e interpretación, todo ello de una manera general y sin atender, pues no es el objetivo que se desea trabajar en esta intervención, a las cuestiones psicométricas. En la primera parte se presentarán los contenidos que se quieren trabajar y la variable que se pretende medir con el cuestionario, después se elaborará este, trabajando de una manera cooperativa. Por último, como tarea para casa, los estudiantes tendrán que pasar el cuestionario a tres personas de su entorno cercano (familiares o amigos).

SESIÓN 3: MIDIENDO LA DISCRIMINACIÓN 2

Durante la tutoría correspondiente a esta última sesión se trabajará con los cuestionarios completados por los familiares o amigos de los alumnos. En función del tipo de escala escogida se establecerá el máximo y el mínimo de puntuación directa y a partir de aquí, valorando cada ítem por separado, se establecerá un criterio de puntuación (explicando que esta no es la manera *válida* para baremar un test, sino que tendría que hacerse a partir de una muestra representativa). No obstante, lo que más importa de esta sesión es el análisis de cada pregunta y respuesta individualmente, valorando si existe prejuicio o no, y en principio, tal y como se puede suponer, comprobando que este es mucho más frecuente de lo que debería. En esta última actividad, se valorará y se incentivará por encima del resto de las cosas, la participación e implicación de los alumnos.

En esta sesión, si tiene cabida por tiempo y procedencia, se hará una breve mención al efecto Pigmalión o profecía autocumplida, relacionado con cómo los prejuicios o juicios de la gente pueden hacerse realidad por el mero hecho de presuponerse como verdaderos.

RECURSOS

Los recursos, como se aprecia en el apartado de metodología y actividades, no merecen mención especial ni clasificación por ser propios de la metodología habitual de los centros educativos (recursos o medios escolares).

TEMPORALIZACIÓN

La temporalización de este proyecto constará de: una tutoría individual o conjunta para los tutores del segundo ciclo de E.S.O. del instituto, llevada a cabo por el orientador del centro, donde se explique la propuesta y la actividad central a realizar y tres tutorías llevadas a cabo por cada tutor con su respectivo grupo. Todas estas medidas respetarán los objetivos y los valores establecidos en el Proyecto Educativo de Centro.

CRONOGRAMA

FECHA	SESIÓN	PARTES/EXPLICACIÓN/DURACIÓN
PRIMERA SEMANA DE OCTUBRE	SESIÓN 1	<p>1. Las desigualdades de género, causas y consecuencias, en: la infancia (juegos, juguetes y expectativas), la adolescencia (el discurso de la mujer en las revistas para jóvenes), la edad adulta (la mujer en la publicidad, en la esfera laboral, pública y en los deportes). <i>35 minutos.</i></p> <p>2. Debate; se promoverá la participación de toda la clase, y el tutor, además de moderar, tratará de dar una visión realista, justa y coherente en aquellos momentos que considere oportunos. <i>20 minutos.</i></p>
SEGUNDA SEMANA DE OCTUBRE	SESIÓN 2	<p>1. Se tratará el prejuicio como medida de discriminación pues es, en muchos casos, el comienzo de una actitud discriminativa. Además se describirá el prejuicio implícito, inconsciente, y el explícito, relacionado con actitudes deliberadas y conscientes (Montes-Berges, 2009). Se trabajará con ejemplos relacionados con la discriminación sexista. <i>20 minutos.</i></p> <p>2. En esta parte de la sesión, tras una muy breve explicación de lo que es un cuestionario, de los tipos de respuesta (múltiple, escala likert, verdadero y falso, etc.) y de hablar de los casos en los que estos tienen que “enmascarar” su finalidad para no perder validez, se enumerarán una serie de prejuicios que se acompañarán, cada uno de ellos, con una pregunta para el cuestionario. Sería interesante que cada alumno aportase su idea y su pregunta. <i>35 minutos.</i></p> <p>Ejemplos de prejuicios y preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prejuicio: Las niñas son más débiles que los niños. Ítem: <i>Una hija exige más atención y cuidado que un hijo.</i> ✓ Prejuicio: Los hombres son mejores que las mujeres en el campo científico-tecnológico. Ítem: <i>La educación mejora si separamos a los niños y a las niñas en algunas asignaturas como matemáticas o</i>

		<p><i>tecnología.</i></p> <p>3. La última parte de esta sesión será la cumplimentación del cuestionario por parte de algunos familiares o amigos de los alumnos. La redacción informatizada e impresión de los cuestionarios la elaborará el tutor que entregará las copias a los alumnos por lo menos tres días antes de la siguiente tutoría.</p>
TERCERA SEMANA DE OCTUBRE	SESIÓN 3	<p>1. Trabajo con los cuestionarios. <i>mínimo 35 minutos</i></p> <p>2. Explicación del efecto Pigmalión. <i>Resto de la clase si diese tiempo.</i></p>

EVALUACIÓN

El tipo de evaluación está dirigido al procedimiento o implementación y a la satisfacción de los participantes así como a la modificación y adaptación en el desarrollo del proceso, y para ello la **evaluación formativa**, de carácter continuo, es la que mejor se ajusta a este cometido. Sin rúbrica, tablas de registro o indicadores explícitos, la evaluación se llevará a cabo por parte de los tutores en cada sesión y por el orientador en las diversas tutorías, dejando siempre espacio para las propuestas de mejora, las críticas, los problemas surgidos y, por supuesto, para la mención de aquellas partes que mejor consideración y aceptación hayan tenido. Se atenderá también a las opiniones y críticas del alumnado, y la observación será la herramienta fundamental de evaluación.

PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

1. Una clase con muchas ventanas - la ventana de Johari en el aula.
2. Proyecto de Construcción Vocacional.
3. Reunión general con las familias en la que el departamento de orientación informará de las vías educativas del siguiente curso.
4. Desarrollo del programa ¿Y ahora qué? En ESO y Bachillerato. Con contenidos sobre Ciclos de Grado Medio (ESO), Ciclos de Grado Superior y Pruebas de Acceso a la Universidad (Bachillerato).
5. Charla organizada desde el departamento de orientación, “Búsqueda de empleo y nuevas tecnologías”.

1. Una clase con muchas ventanas - la ventana de Johari en el aula.

JUSTIFICACIÓN

El conocimiento de uno mismo es aquello que nos confiere la posibilidad de acceder a puestos de trabajo y/o desempeñar tareas de una manera coherente, incluso precisa, con todo lo que esta sintonía entre roles y competencias supone para el bienestar personal. Por otro lado, conocernos tiene la doble lectura de saber qué características tenemos para explotar, potencialidades, pero también la de conocer nuestras carencias o cualidades negativas (siempre enfocadas hacia un “para qué”). Ambas lecturas nos permiten enfocar nuestros esfuerzos, ya sea en selección, trabajo o mejora-entrenamiento, hacia la consecución de un objetivo concreto o general como el hecho de mostrarse competente y útil para algo o alguien.

Con la presente actuación, por lo tanto y atendiendo al ámbito de orientación académica y profesional, se pretende dar una primera aproximación al autoconocimiento desde un punto de vista interno y externo. De esta manera, se da la posibilidad de fortalecer la capacidad de decisión y darle fundamento a la misma, capacidad que se torna indispensable en algunos momentos de la vida como pueden ser los pasos previos en la elección de estudios o profesiones.

DESTINATARIOS

Se considera apropiada para trabajar con alumnos de 4º de la ESO o 2º de Bachillerato, por ser cursos inmersos en la toma de decisiones vinculadas a la formación y selección con relación al mundo laboral futuro

OBJETIVOS

- Formar al alumno de manera crítica en el autoconocimiento y la funcionalidad de este.
- Fomentar el trabajo en grupo y colaborativo.
- Conceder al alumno una herramienta útil para el autoconocimiento.

CONTENIDOS

- El autoconocimiento en relación con la búsqueda de empleo.
- El conocimiento sobre uno mismo desde la doble perspectiva personal y extrapersonal.
- La venta de Johari como herramienta para conocerse a sí mismo.

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

Cumpliendo con las expectativas del presente plan, la actuación se va a basar en el trabajo de aula y el trabajo cooperativo con una última y pequeña parte de clase magistral llevada a cabo por el profesor responsable, todo ello a lo largo de una sesión de una hora. La actividad se desarrolla de la siguiente manera:

Formando grupos de cinco personas cada alumno dividirá y cortará un folio formando cuatro cuartillas (A-6). En la zona superior de cada una de las partes pondrán su nombre junto a una profesión y un puesto de trabajo concreto que les gustaría desempeñar en el futuro, además de numerar cada una de las cuartillas del uno al cuatro. En la hoja número uno (C1), los alumnos escribirán competencias que ellos mismos consideran que poseen para desempeñar el trabajo elegido. Las competencias se dividirán en actitudes, habilidades, destrezas, aptitudes y conocimientos, y escribirán al menos una por cada una de ellas. A partir de aquí y a modo de “folio giratorio” harán lo mismo para cada cuartilla número dos de los compañeros, teniendo que completar entre todos una lista con los cinco tipos de características señaladas anteriormente, es decir, al llegar de vuelta al compañero, la hoja deberá contener al menos cinco características repartidas en actitudes, habilidades, destrezas, aptitudes y conocimientos que los demás ven que el compañero posee para el puesto que ha elegido (el nombre y puesto de trabajo elegido tiene que aparecer en cada parte superior de las cuartillas). Una vez completadas las C1 y las C2 los alumnos subrayarán, de las características de la primera cuartilla, aquellas que coinciden con las que sus compañeros ven en ellos. Aquellas que queden sin subrayar las tacharán y añadirán a la C3. Así, como algunos ya habrán dado cuenta, cada alumno tiene construida su propia ventana de Johari¹, resultando ser el área pública, ciega, oculta y desconocida las cuartillas uno, dos, tres y cuatro respectivamente.

Haciendo una inversión, con fines didácticos, del procedimiento habitual que comienza con la explicación, se procederá a esta y a su comentario habiendo trabajado ya con la propia “ventana”, poniendo especial énfasis en el interés de conocer lo que los demás conocen de nosotros y especialmente en la cuartilla número dos, esto es, en el área ciega, aquello que los demás perciben en ti (en este caso positivo) y de lo cual tú no eres consciente, perdiendo toda posibilidad de discurso, oferta o aprovechamiento.

Por otro lado, habrá que tratar de reducir la C3, lo que sólo nosotros conocemos y no mostramos que existe para los demás y por lo tanto dejará de aportarnos los beneficios correspondientes.

¹ Herramienta creada por los psicólogos **Joseph Luft** y **Harry Ingham**, compuesta por cuatro cuadrantes en función de la información que uno mismo transmite o deja de transmitir.

RECURSOS

El único recurso necesario es algún tipo de documentación, que puede ser extraída incluso de la red, que aporte información sobre la ventana de Johari al encargado de guiar la actividad.

TEMPORALIZACIÓN

Dado que la actividad está diseñada para llevarse a cabo en una sesión, la fecha puede ser elegida a conveniencia del encargado de dirigir la misma, partiendo de la base de que el alumnado debe tener un conocimiento mínimo de sus compañeros lo que puede implicar que la implementación necesite ser en el transcurso del curso y no en el inicio. Para aclarar los momentos de la sesión, sus fases, se ha diseñado la siguiente tabla:

FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5
FORMACIÓN DE GRUPO	DISEÑO CUARTILLAS	COMPETENCIAS	CARACTERÍSTICAS Y VENTANAS	LA VENTANA DE JOHARI
Se formarán grupos de 4 a 5 personas procurando que los miembros se conozcan entre sí.	Se diseñan cuatro cuartillas dividiendo un A4 en cuatro partes iguales y en la parte superior de cada uno de ellas se pondrá el nombre, y el puesto de trabajo seleccionado.	Selección de competencias de uno mismo en la C1 y de los demás en la C2 correspondientes.	Se seleccionan las características coincidentes, vistas por los compañeros y por uno mismo, y se hace la distribución de las mismas por áreas (cuartillas-ventanas)	Explicación magistral por parte del profesor sobre la ventana de Johari incidiendo en la importancia del área dos o ciega, lo que los demás conocen de nosotros e ignoramos.

EVALUACIÓN

La evaluación de la presente actuación se basará en el amplio criterio general del buen desarrollo, buen clima y participación. Será preferentemente un tutor el encargado de llevar a cabo la sesión y por lo tanto el encargado de evaluarla y exponerla en las reuniones llevadas a cabo semanalmente con el resto de tutores del mismo curso. De esta manera podrán reajustarse aquellos contenidos o elementos de la actividad que hayan mostrado inconveniente y potenciarse, si procediese, aquellos que hubiesen resultado más favorecidos.

2. Proyecto de Construcción Vocacional.

JUSTIFICACIÓN

Según datos del Eurostat, las tasas de abandono escolar prematuro en España en el año 2012 fueron superiores al 28%, siendo los varones inmigrantes los de mayor

incidencia. Este abandono da como resultado población sin formación ni titulación, con pocas aspiraciones y una importante limitación para acceder al mundo laboral. El sistema educativo no sólo tiene como objetivo la escolarización obligatoria sino que además intenta que se consiga el mayor número de titulados posibles. Las causas de dicho abandono y carencia de titulación son varias pero una de ellas es la falta de interés, desmotivación alimentada en gran medida por la carencia de información. Se plantea, entonces, la necesidad de cambiar aquello que no funciona, esto es, la motivación y la sensación de valía que ofrece el sistema actual. La falta de vínculo percibida entre las materias cursadas en la escuela y la realidad laboral que se encuentra en el exterior es una de las cosas a atender desde dentro de los centros educativos, y un aumento de la relación entre estos dos ámbitos radica en el tipo de actividades que se realizan y la metodología con las que se desarrollan. Teniendo como referencia los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs), Formación Profesional Inicial para la LOMCE, puede orientarse a los alumnos que se encuentran en estos colectivos de riesgo de abandono hacia una formación más ajustada a sus necesidades y/o pretensiones. En conclusión, la necesidad de formar estudiantes se une a la de encontrar en estos *hacia dónde o para qué* hacerlo, además de posibilitar que lo hagan todos aquellos que lo deseen, es decir, atender a la diversidad y a las necesidades educativas específicas que se puedan presentar.

DESTINATARIOS

La propuesta se ofrece para alumnos que estén cursando 3º y 4º de la E.S.O. Podrán optar a la participación alumnos con N.E.E. y la idea es fomentar la participación de aquellos que tengan riesgo de exclusión social, abandono escolar, absentismo o desmotivación.

OBJETIVOS

- Formar/cualificar a los estudiantes aumentando, de esta manera, su posibilidad de inserción laboral o de continuar su formación.
- Potenciar la orientación vocacional de estudiantes con desinterés y riesgo de abandono escolar.
- Ofrecer una metodología y unos contenidos que se puedan ajustar a la diversidad del alumnado y a sus necesidades.

CONTENIDOS

Como se indica en el tercer objetivo, los contenidos que se traten tienen que tener la posibilidad de ajustarse a la diversidad del alumnado y a las necesidades, y al igual que los recursos quedarán concretados con posterioridad a la formación de los grupos. Pueden señalarse lo siguientes:

- La consecución de una meta a partir del trabajo colaborativo y en equipo.
- La formación académica en relación con el mundo real y profesional.
- Formación profesional y cualificación profesional.

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

Lo primera parte de esta actuación consiste en la selección de los alumnos que van a participar, la distribución de los grupos y las horas de trabajo. La intención es realizar una actividad basada en el aprendizaje por proyectos, la cual estará dirigida, en un primer momento, por el orientador o el profesor encargado del grupo, con el fin de promover algún tipo de proyecto en el cual los participantes, aunque basándose en el trabajo cooperativo, desempeñen funciones diferentes relacionadas con las profesiones a las cuales se accede a través de los distintos PCPIs de Asturias.

El guía, profesor, tutor, orientador y/o profesor del ámbito práctico, seleccionarán el tipo de proyecto al inicio, conjuntamente con los integrantes del grupo, utilizando diversas técnicas como el debate en grupo, la lluvia de ideas, selección por votaciones, etc. Una vez se haya escogido el tema y el tipo de proyecto se repartirán los roles y las tareas a desempeñar por cada uno, al igual que se haría en el aprendizaje por proyectos.

La finalidad última es que el trabajo que se vaya desarrollando a lo largo de los días tenga un fin “real”, que pueda presentarse ante otras personas, repartirse, comercializarse, etc. y aquello que lo distingue especialmente del aprendizaje por proyectos es que no se trabajan expresamente, ni se pretende, las competencias o los contenidos del currículum.

Dado que la metodología implica, como sucede en el aprendizaje por proyectos, dar cobertura a todo tipo de alumnos, se debe dar la oportunidad a todos los estudiantes ya que cada uno de ellos será el que imponga su propio límite y sus objetivos, no habiendo una evaluación general que determine el avance de los mismos, sino que las posibilidades serán las que determinen la buena labor de cada participante. Hay que tener en cuenta que no es un trabajo calificable sino que tiene el cometido de motivar a los alumnos y, quizás, descubrir los intereses vocacionales con el fin de evitar su abandono a favor de una formación a través de los PCPIs. Otro referente que ayuda a ajustar la metodología utilizada son el trabajo realizado en las “escuelas aceleradas” (Bernal y Gil, 2000), las cuales abogan por hacer al sujeto activo en su aprendizaje y protagonista del mismo, por el trabajo cooperativo y por la concepción de un maestro como guía de la actividad con los estudiantes.

RECURSOS

Los recursos tienen que dar cobertura a todas las posibilidades que los alumnos tienen para escoger y estas se basan en los programas de formación profesional inicial existentes en el Principado de Asturias. Se entiende, por lo tanto, que los recursos

pueden conseguirse, de no existir en el centro, a partir de la formación de grupos y la división del material en módulos de trabajo. Las posibilidades son las siguientes.

ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	AGRARIA	ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL
FABRICACIÓN MECÁNICA	HOSTELERÍA Y TURISMO	INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO
IMAGEN PERSONAL	INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	MADERA, MUEBLE Y CORCHO	TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL
TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS			

Además, habrá que disponer de manera fija, del aula de tecnología y de informática.

TEMPORALIZACIÓN

La temporalización pasa por tres fases generales y la tercera, a su vez, se divide en cinco partes, resultando de la siguiente manera:

FASE	EXPLICACIÓN Y SUBFASES
1. ORGANIZACIÓN	Organización e integración del programa en el centro ajustándolo a los horarios, espacios y personal docente. Mínimo 3 horas a la semana para trabajar y máximo 8, con el fin de que no se vean descolgados de su grupo de referencia.
2. SELECCIÓN	Esta implicará una propuesta-presentación del trabajo para los alumnos de los cursos de 3º y 4º de la E.S.O., destacando las condiciones de los programas y el enfoque.
3. DESARROLLO	Una vez que se han formado los grupos de trabajo, es decir, los alumnos que van a participar, se seguirán los pasos habituales seguidos en el aprendizaje por proyectos, estos son: 1) Formación de equipos de aprendizaje. 2) División del material en módulos de

	<p>trabajo.</p> <p>3) Elaboración de un plan de trabajo para cada grupo.</p> <p>4) Puesta en común del trabajo de los equipos.</p> <p>5) Evaluación por grupo y conjunto de los resultados.</p> <p>Estos pasos incluyen el desarrollo del proyecto y la actividad final (exposición, conferencia y puesta en común).</p>
--	--

EVALUACIÓN

Lo primero que hay que destacar de este apartado es que lo que se somete a evaluación es la **actuación**, no el trabajo de los alumnos en sí, pues hay que recordar que se busca la motivación y orientación de estos, no mejorar su rendimiento. Por lo tanto la evaluación, aparentemente sencilla, se basará en la observación y el contraste con los alumnos (opiniones, propuestas, etc.). A pesar de considerarse la importancia de una evaluación sumativa teniendo en cuenta los resultados (participación, motivación y satisfacción), hay que dar énfasis a la evaluación formativa, en tanto que el programa pueda alterar su orden y funcionamiento a favor de los participantes y con el menor perjuicio posible para su desarrollo. Por otro lado, en cada curso deberá realizarse una evaluación inicial para aceptar el ajuste y el programa en el momento y para las condiciones que se presenten en el año. La referencia para esta evaluación inicial serán las evaluaciones de años anteriores.

ORGANIZACIÓN INTERNA DEL DEPARTAMENTO Y COORDINACIÓN EXTERNA

La composición del departamento de orientación, sus funciones y la designación del jefe y sus competencias serán las marcadas en el capítulo II, Departamentos de orientación y de actividades complementarias y extraescolares del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria. Respetando la ley, el departamento está constituido por tres profesores de ámbitos (lingüístico y social, científico-tecnológico y práctico) encargados de impartir docencia a los grupos de diversificación curricular, dos profesores de pedagogía terapéutica, un profesor especialista en Audición y lenguaje, un profesor técnico de servicios a la comunidad, y un profesor de orientación educativa que es a su vez el jefe del departamento.

La organización interna, a partir de las funciones y competencias determinadas por la ley, se estructura en torno a cuatro procedimientos.

- 1) Reunión semanal, en la que se coordinan los tutores con la jefatura de estudios y el departamento de orientación. Hay una reunión para cada nivel de ESO y Bachillerato.
- 2) Reuniones de coordinación del departamento de orientación, semanalmente.
- 3) Reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica, donde el orientador, como jefe del departamento de orientación, acude a las reuniones en representación de este.
- 4) Horario de atención a familiares y alumnos. Las familias dispondrán de cuatro horas de atención semanales por parte del orientador y el PTSC, las tardes de los lunes y miércoles de 16:00 a 18:00. Los alumnos, por su parte, podrán acudir al departamento los lunes en horario de recreo.

En cuanto a la organización externa, el departamento de orientación tendrá relación y contacto con los Centros Educativos (colegios y centros anteriores de alumnos matriculados en el instituto), Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, ayuntamiento y servicios sociales y salud mental. No se establece horario concreto ni días de colaboración predefinidos sino que se llevarán a cabo intervenciones en función de las demandas y necesidades durante el desarrollo del curso.

EVALUACIÓN

Tanto la Programación General Anual como el Proyecto Educativo de Centro son referencias fundamentales en la elaboración del Plan de Actuación del Departamento de Orientación y en la evaluación dado que, en consonancia con la ley, imponen los criterios a partir de los que elaborar el Plan y, por ende, evaluarlo. Los criterios son los siguientes:

- Coherencia de los objetivos del plan, recursos y desarrollo con las características del centro definidas en el PEC.
- Adecuación de las distintas actuaciones del plan en base a las necesidades y exigencias tanto del alumnado como del profesorado.
- Satisfacción del profesorado y del alumnado y valoración de aspectos positivos y negativos.
- Colaboración y trabajo interdisciplinar a nivel docente, de departamentos y de instituciones.

A su vez, la evaluación pasará por tres momentos haciendo uso de las distintas reuniones dispuestas, entre otras cosas, para tales efectos. En un primer momento se evaluarán, previa elaboración del Plan de Actuación y partiendo fundamentalmente de las memorias de años anteriores (de la PGA y del Plan de Actuación del Departamento

de Orientación) las necesidades, a partir de las cuales se definirán y ajustarán los objetivos del Plan y las actividades del mismo. Durante el desarrollo y la implementación de las actividades se realizará un seguimiento evaluativo que permita modificar, de manera formativa, las actuaciones o las condiciones pertinentes, lo cual se informará y se tendrá en cuenta en la futura elaboración del Plan. Por último, se llevará a cabo una evaluación final que, a modo de memoria, permita conocer las carencias y limitaciones y modificar las condiciones y las actividades en el siguiente año. Aparte del seguimiento y la evaluación que se lleve a cabo durante el desarrollo se llevarán a cabo las siguientes medidas:

- Las reuniones semanales con los tutores de cada nivel serán la herramienta indispensable para el seguimiento y el asesoramiento sobre la acción tutorial llevado a cabo por el Departamento de Orientación y los tutores.
- Desde el Departamento de Orientación se hará el seguimiento de alumnos incorporados en programas específicos.
- En las Reuniones de Equipos docentes se informará sobre las incidencias o nuevas necesidades, lo cual permitirá mantener o modificar el funcionamiento del Plan en cualquiera de sus ámbitos.
- Las reuniones de Claustro, de la CCP y Consejo Escolar serán otra herramienta de análisis, propuestas y evaluación.
- Al finalizar el curso se realizará una memoria elaborada a partir de la información concedida por los miembros del Departamento de Orientación, Equipo Directivo, Equipo Docente y Consejo Escolar elaborada, en última instancia, por el jefe del Departamento de Orientación.

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, L., Martínez, M. J., Viñuela M.P., Peña J. V., González-Pienda, J.A.,
González-Castro, P. y Núñez, J.C. (2006) *¡Oriéntate bien!... Para que elijas mejor. Programa para facilitar la elección académica y profesional. Guía para el profesorado-tutor*. Madrid: CEPE.
- Berges, B. (2006). *Medidas implícitas y explícitas de discriminación y prejuicio*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Bernal, J. L., y Gil, T. (1999). Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de Pedagogía* (285), 33-38.

- Lena, A., González A., Fernández A. B., Blanco A. G., Fernández A. I., et al. (2007). *Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO*. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios.
- Moliner, L. y Bagant, S. (2005). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: un programa para ayudar a los padres y a los profesores a comunicarse mejor entre sí*. Universitat Jaume.
- Suárez, J. C. (2006). *La mujer construida: comunicación e identidad femenina*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD, S.L.

RECURSOS WEB

- Aprendizaje cooperativo: <http://www.co-operation.org/>
- Herramienta Orientación Laboral Asturias (H.O.L.A.):
http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=1890&Itemid=132
- ItePasas:
<http://web.educastur.princast.es/proyectos/itepasas/index.php?web=it&id=20>
- La ventana de Johari: <http://www.recursosacademicos.net/web/2012/11/23/la-ventana-de-johari/>
- Programa Orienta: <http://iesvictorimacho.com/web/programa-orienta/>
- Programas Para Adaptaciones Curriculares Individuales (PROACI):
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/novedades/proaci.htm>
- Rutas laborales: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/rutaslaborales/>

LEGISLACIÓN

Circular de inicio de curso 2013-2014 para los centros docentes públicos. Edición 11 de Julio de 2013. Consejería de educación cultura y deporte. Gobierno del Principado de Asturias.

DECRETO 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. BOPA, 162, 12 de julio de 2007

Instrucción 7/2013 de la Secretaría de Estado de seguridad, sobre el "plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos", *Ministerio del Interior*.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, 4 de mayo de 2006.

LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *BOE*, 147, 20 de junio de 2002.

REAL DECRETO 83/1996, de 26 de Enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. *BOE*, 45, 26 de enero de 1996.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 5, 5 de enero de 2007.

Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. *BOMECA*, 20, 13 de mayo de 1996.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Coopera: Aprendizaje cooperativo y convivencia en el aula

DIAGNÓSTICO INICIAL

Siendo coherentes con dos de los objetivos propuestos en nuestro plan de actuación, colaborar y asesorar a los profesores en la planificación de las actividades para desarrollar en las tutorías y proponer tareas basadas en la inclusividad y favorecedoras del desarrollo de un buen clima de aula y centro, sería una importante falta de rigor profesional no atender a las exigencias del centro y a las demandas de los tutores que refieren una elevada falta de implicación de sus alumnos para con el centro, los docentes y los compañeros. Concretamente, los tutores de 3º de la ESO, muestran en las reuniones realizadas semanalmente, un acuerdo en la percepción generalizada del descontento y la desgana de sus alumnos a la hora de realizar tareas, sean estas en el aula o fuera de ella. A pesar de que las impresiones de los tutores no se convierten en una demanda explícita en el departamento de orientación, entendemos que es competencia, desde del departamento, atender y proporcionar estrategias que puedan favorecer al clima de aula, el cual implica necesariamente al proceso de enseñanza aprendizaje. Se considera además, que desde el Plan de Acción Tutorial puede darse cobertura a la resolución del problema desde una perspectiva de cohesión grupal e inclusividad.

Para definir tal diagnóstico, **falta de implicación de los alumnos con las actividades, los compañeros y los profesores, en forma de disputas, discusiones y otras actitudes inconvenientes y molestas en el aula**, se ha hecho uso de una metodología cuantitativa observacional por parte de los tutores de ambos grupos, después de concluir que no se considera la casuística como un factor único, sino debido, entre otras cosas, a una mala convivencia en general por falta de identidad de grupo y conocimiento interpersonal. De la misma manera, se hará uso de la información de los tutores y de los profesores a la hora de llevar a cabo la actuación, considerando que las entrevistas realizadas con alumnos y familiares dan la información suficiente, quizás teniendo en cuenta el gran componente preventivo, prosocial y favorecedor del buen clima de aula del programa “*Coopera*”, más que verlo como una herramienta de resolución de conflictos o de intervención directa sobre los mismos.

Es suficiente con decir que el alumnado al que se dirige el programa, los cuatro grupos de 3º de la ESO, sin aportar datos que redunden en lo comentado hasta el momento y teniendo como referencia el Proyecto Educativo de Centro, se reparte entre aquellos que expresan un deseo por aprender y avanzar en sus estudios y los que lo hacen por obligación con expectativas reducidas, aunque se dice de ellos que valoran el clima de convivencia. Por otra parte, el ámbito educativo que se pretende favorecer es el de la convivencia de aula, teniendo en cuenta que este afecta de manera indirecta a

muchos otros. A partir de la mejora de la convivencia y del clima del aula, los alumnos verán incrementado su nivel de bienestar, motivación y satisfacción, lo que los llevará a una mayor implicación y sentimiento de grupo. Es esta la base de la aplicación de la actuación. Además, la aplicación de “Coopera” afecta a las tutorías de 3º de la ESO, que es la hora que da momento y lugar para la aplicación de las distintas actividades diseñadas.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INNOVACIÓN

En una de nuestras visitas al Centro de Profesores y Recursos de Oviedo durante el período de prácticas, tuvimos la oportunidad de disfrutar de una breve pero clara y concisa conferencia de Paco Cascón, todo un referente en el ámbito de la convivencia y la resolución de conflictos. Él justificaba, desde una perspectiva de la inversión, el hecho de sembrar unas pautas de convivencia, unas normas de grupo, que enfocado hacia los docentes se traduce en la preparación de un terreno donde luego ejercer la docencia de una manera mucho más eficaz y efectiva. Su discurso era distendido y desenfadado pero sin dejar de lado el rigor, como hemos comprobado después, cuando se refería a las que ahora llamamos dinámicas para hacer grupo o a las dinámicas de sensibilización. ¿Es sensato invertir tiempo y trabajo en un pequeño programa basado en este tipo de dinámicas y en el aprendizaje cooperativo? Por poco que se profundice y se ambicione se encuentra un rotundo sí como respuesta.

Para los profesionales de la educación la mejora de esta es un reto permanente. Un mundo lleno de fracasos, donde propósitos y metodologías tienen grandes diferencias y descoordinación, necesita propuestas planificadas, un cambio que altere la situación y que genere nuevas respuestas y más aceptables. Es en este contexto donde se ofrece la innovación como posibilidad de cambio, si entendemos, sobre todo, que uno de los grandes fallos radica en la metodología. En cualquier caso, hay que resaltar que la innovación es un proceso dinámico y contextual, donde el centro y el momento determinan el carácter innovador o tradicional de una actuación. De aquí que aplicar una metodología con un diseño primo de la década de los setenta pueda ser tan innovador como tradicional dependiendo del contexto de aplicación y de la tradición metodológica de este. Hay que decir también que lo innovador tiene un carácter caduco, pues no se puede vivir en la innovación haciendo siempre lo mismo, aunque hay que resaltar que el punto de partida está, en cualquier caso, vinculado a los dos objetivos fundamentales, el cambio y la mejora.

Se puede decir entonces, y a tenor del diagnóstico establecido en la primera parte, que “*Coopera: aprendizaje cooperativo y convivencia en el aula*” se propone como una innovación y una forma de beneficiarse de la metodología cooperativa a favor de la convivencia en el aula. Es prioridad, en todo docente que se precie, fomentar y mantener un buen clima en la clase, pues de este depende la consecución de determinados objetivos y el logro de determinadas competencias por parte de sus

alumnos. Si se llega al punto de sufrir problemas de convivencia en el aula, seguramente por no haber sembrado las pautas que convenían en el inicio del curso, una actuación focalizada aparece como condición necesaria para salvar el obstáculo que significa la mala convivencia y que puede dificultar, si no truncar, el trabajo propuesto y el éxito del mismo. Aunque “*Coopera*” se puede presentar para mejorar la convivencia del aula en general sin importar, en principio, curso ni materia, su construcción está diseñada para que sea implementado en un curso en desarrollo en grupos de 3º de la ESO, los cuales han dejado de manifiesto la existencia de un mal clima de aula, confirmado por sus tutores.

El primer respaldo que “*Coopera*” tiene en su propuesta es el del propio Plan de Actuación del Departamento de Orientación, sus objetivos centrados en la integración del alumno y el trabajo entre departamentos o el apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje y a la acción tutorial. Por otro lado, hay un importante aval teórico-empírico que relaciona el trabajo cooperativo con el enriquecimiento del aula y la mejora del clima y los beneficios que esto conlleva. Esta parte será tratada en el apartado siguiente, marco teórico de referencia.

Nos parece significativo mencionar, a modo de anécdota que, a partir del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo sobre los estudiantes de América Latina y el Caribe, se concluye que el clima escolar es la variable que más contribuye a explicar el logro de los estudiantes en las áreas de ciencias, matemáticas y lectura (Valdés et. al, 2008).

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El **Objetivo general** es el de mejorar el clima de aula de todos los grupos de 3º de la ESO, cohesionando estos a partir del trabajo conjunto en dinámicas para hacer grupo, dinámicas de sensibilización y técnicas cooperativas, procurando consecuencias altamente positivas para el rendimiento del alumnado y su desarrollo personal.

Los **objetivos específicos** son los siguientes:

- Trabajar de manera cooperativa tanto a nivel de alumnado como docente (tutores y orientación).
- Fomentar el respeto y la integración de los alumnos en las actividades del aula.
- Asesorar, desde el Departamento de Orientación, a los profesionales encargados de llevar a cabo las diversas dinámicas de aula.
- Desarrollar, junto a los tutores implicados en el proyecto, los materiales y contenidos de las dinámicas y las técnicas para trabajar con los alumnos.

Con el fin de facilitar la evaluación y el seguimiento se ha sometido a los objetivos a un pequeño análisis a partir del cual se define una finalidad, unos indicadores de impacto y unas medidas.

Partiendo del **objetivo general** como la finalidad última del proyecto, se puede decir que esta es mejorar la convivencia entre los alumnos erradicando, a partir del trabajo cooperativo entre ellos, malos hábitos, actitudes o valoraciones negativas que sean motivo de perjuicio para la vida como grupo y el desarrollo de las distintas actividades.

Los indicadores de impacto son:

- Los distintos miembros del equipo docente, y especialmente los tutores, percibirán la mejoría y buena relación entre los alumnos de 3º de la ESO con los que se ha trabajado, con su correspondiente aumento en motivación, implicación y la reducción de desinterés, disputas, conflictos, etc.
- A su vez, manifestarán la mejoría en las reuniones de tutores y en las específicas del proyecto.

Las Medidas se basan en la valoración de los tutores y comparación del nuevo clima percibido con el anterior que propició, de alguna manera, una llamada de atención.

Los objetivos específicos tienen los siguientes cambios esperados, indicadores de logro y medidas.

Se esperan cambios en la relación de alumnos y profesores a través del trabajo cooperativo, en las actividades en clase, de las cuales se espera que se desarrollen de manera fluida y respetuosa, y en que los tutores encargados de guiar las actividades del proyecto se encuentren cómodos y seguros a la hora de llevar a cabo el trabajo con los alumnos.

Como indicadores de logro:

- Los tutores y los profesores darán testimonio del buen desarrollo de las actividades y del apropiado comportamiento de los alumnos.
- Habrá una satisfacción de los tutores declarada en las distintas reuniones sucedidas a lo largo de la implementación del proyecto.
- Los materiales será elaborados con anticipación a la aplicación de las actividades en clase.

Las medidas utilizadas para el control de los objetivos específicos serán, de nuevo, las diferentes reuniones, que tendrán que dejar claro en sus actas los logros en cuanto al ambiente de aula por parte de los alumnos y la satisfacción de los profesores y tutores con los materiales y actividades llevadas a cabo.

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Hace ya más de veinte años, Anastasio Ovejero enunciaba y desarrollaba el contenido de dos factores potencialmente explicativos de la eficacia del aprendizaje cooperativo, factores cognitivos y factores psicosociales, pero poniendo en entredicho la existencia de un marco teórico establecido a priori del desarrollo de las técnicas y de la metodología cooperativa en general (Ovejero, 1990). El mismo Ovejero se remite a las investigaciones de autores como Piaget, Mead o Vygotsky, pero considera que el marco teórico debería haber sido definido con anterioridad al desarrollo de las técnicas, cuestión que a nuestro parecer y desde el punto de vista de la eficacia resulta irrelevante. Nuestra opción, si acaso, reside en desarrollar un posible marco teórico a partir de las referencias concedidas por autores como Pere Pujolás y Miguel Ángel Zabalza, aunque sin dejar de lado visiones más clásicas como la de los hermanos fundadores del “Cooperative Learning Center” en la Universidad de Minnesota, David y Roger Johnson.

Se puede entender, a partir de los autores citados anteriormente, que el ‘clima’ existente en una organización no es algo independiente, ni siquiera un fin en sí mismo, sino que es algo que afecta a todo el conjunto de procesos que se desarrollan en la propia organización (Zabalza, 1996), es decir, es el soporte natural de todo el conjunto de relaciones sociales que va a condicionar el devenir de estas, unas veces de manera favorable, otras en contra. A partir de aquí, entendiendo una clase o un centro educativo como una organización, vamos a citar algunos de los aspectos que condicionan el clima de convivencia escolar y que el aprendizaje cooperativo entiende de una manera muy favorable, debido a las estrategias y métodos de trabajo que emplea.

El enfoque curricular: los contenidos que se trabajen en el aula tienen que llegar a los alumnos en comprensión, interés, motivación, etc. Si hay un desequilibrio exagerado entre lo que se les propone a los alumnos y lo que ellos entienden como considerable en su propuesta ideal, como bien decimos, enriquecedor, motivador y comprensible, la actitud será de sumisión, menosprecio o rebeldía.

Nivel de Calidad y participación: la participación es la única manera de incluir a las personas de manera activa y de generar en ellas un sentimiento de pertenencia y de responsabilidad respecto a un grupo y, consecuentemente, su implicación.

Tipo de cultura existente: individualista o colaborativa. Los beneficios de la cultura colaborativa se muestran cada vez que esta se pone en marcha al igual que son una evidencia las carencias de la cultura individualista, donde trabajan muchas personas a la vez, haciendo lo mismo, pero pocas veces como grupo o desarrollando una interdependencia positiva.

Incidencia del curriculum oculto: entendiendo este como la transmisión implícita de valores, normas, convenciones, etc., que a partir de la forma en la que se trabaje se va a comunicar de una o de otra manera y con sentidos, incluso, opuestos. Hablamos del estatus del grupo, de los comportamientos o de las actitudes que se premian y las que se

castigan, lo que relacionado con el tipo de cultura, o el tipo de aprendizaje (individualista o colaborativo), van a ser transmitidos de manera antagónica.

Iniciativas y experiencias innovadoras: si la evolución reside en el cambio y la realidad nos muestra que el clima de los centros educativos en la actualidad no es digno de presunción, se nos obliga a pensar, siendo críticos y razonables, que implementar iniciativas y llevar a cabo experiencias innovadoras va a ser, cuanto menos, diferente, y las escasas experiencias conocidas se muestran como un buen referente.

No obstante, a pesar de las dificultades que el aprendizaje cooperativo entraña, como la reorganización del aula o de los horarios, la adaptación a la metodología, el cambio del rol docente, etc., el trabajo en equipos cooperativos es un marco ideal para aprender a dialogar, a convivir y a ser solidario (Pujolás, 2008). Así nos explica Pere Pujolás, en esta, su novena clave, como el aprendizaje cooperativo abraza al alumnado con el diálogo, la convivencia y la solidaridad. Y es que para alcanzar metas conjuntas, en el trabajo cooperativo, hay que dialogar, es decir, hablar, escuchar y ser escuchado. También hay que convivir, algo que va mucho más allá de la tolerancia, pues implica no sólo soportarse sino apostar por los demás, creer en alguna parte de ellos y concederles terreno, un terreno que se hace demasiado grande para uno solo. Después de concederle a alguien parte de un terreno que es de todos, el siguiente paso, que por otro lado nos conviene, es comportarse solidariamente, pues dependemos de él y él de nosotros, esta es la base del aprendizaje cooperativo que, como su raíz etimológica (opera), implica trabajo pero también ayuda, interés y apoyo.

El mismo autor sostiene otra argumentación a favor del aprendizaje cooperativo, aquella que diferencia en él tres aspectos que se ven beneficiados de esta metodología: el motivacional respecto a los contenidos que se trabajen, la convivencia en el aula y las relaciones entre los compañeros y, por último, el rendimiento académico. Relacionado con la convivencia en el aula y las relaciones entre los compañeros, se habla de interdependencia positiva, un concepto del cual se distinguen cinco tipos que se desarrollan con esta metodología. Nos referimos a los siguientes:

Interdependencia positiva de finalidades: cuando el equipo persigue un objetivo de manera compartida.

Interdependencia positiva en la celebración-recompensa: esta interdependencia se da cuando el equipo logra el objetivo y se ve beneficiado o premiado por ello.

Interdependencia positiva entre los miembros: cuando la actividad exige una coordinación de tareas, generalmente diferentes pero complementarias.

Interdependencia positiva de recursos: esta interdependencia es característica de técnicas como la del Rompecabezas o “Jigsaw”, donde no todos los integrantes de los equipos tienen acceso a los mismos recursos, con lo que los miembros tienen una dependencia para conocer aquello a lo que sus compañeros han accedido.

Interdependencia positiva de roles: cuando hay una diferenciación de roles y se depende del buen desempeño de cada uno de ellos para alcanzar el éxito.

Otros autores añaden, además de todas las ventajas del aprendizaje cooperativo, la importancia del trabajo en las tutorías de una forma programada, significativa y flexible, lo que favorecerá a una cultura compartida y a un alumnado con un sentimiento de atención personal (Bara, 2003). Además, se alude a la implicación del alumno, a la participación y a la responsabilidad de este para que sienta el centro como suyo, y esta es una manera de favorecer al clima del centro, del aula, a la convivencia e incluso a la prevención del conflicto.

OTROS TRABAJOS DE REFERENCIA

Si bien es cierto que el aprendizaje cooperativo u otras metodologías basadas en el trabajo en equipo existen desde hace tiempo en los centros de enseñanza infantil, primaria, y algo menos en secundaria, siendo progresiva su desaparición a medida que avanzan los cursos, también es cierto que en la mayoría de los casos lo que se trata es de que el aprendizaje cooperativo sea un vehículo de cara a la adquisición de contenidos y no una búsqueda de desarrollo de contenidos transversales como sucede en “Coopera”, donde su objetivo fundamental es mejorar la convivencia y el clima del aula. Teniendo en cuenta la conjugación de esas dos características, trabajo en equipo y mejora de la convivencia, se pueden encontrar muchos artículos y guías, no tanto programas, proyectos o actuaciones. Algunos de estos son los siguientes:

- *Aprender a ser personas y a convivir:* Este programa, de María Victoria Trianes, trabaja de manera explícita las habilidades que quiere desarrollar y que se pretende que favorezcan la resolución de conflictos basado en la potenciación de la construcción personal, la mejora de la convivencia en el aula y en el centro y la cooperación.
- *Cooperar para Aprender/Aprender a cooperar (CA/AC):* este programa de la universidad de Vic, coordinado por Pere Pujolás y José Ramón Lago, si bien tiene una primera parte centrada en la formación de grupo está enfocado, como tantos otros, a la transmisión de conocimientos. Hay que resaltar a su favor que le da gran importancia a la inclusividad y al alumnado con algún tipo de necesidad educativa especial.
- *ARCO, programa para mejorar la convivencia escolar,* es un programa desarrollado por investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo que, a diferencia de “Coopera”, se centra en la resolución de conflictos, para lo cual, además de tratar la evaluación de la convivencia escolar, ofrece técnicas de formación en resolución de conflictos para el alumnado y estrategias concretas para afrontar los mismos.
- *AMIGHA,* la versión en español del *Cooperative Learning in European Contexts (CLIEC)*, es una propuesta basada en el trabajo cooperativo, pero cuyo objetivo

es la consecución de la integración multicultural y su diseño, de hecho, está dirigido a aquellas comunidades donde abunda la interculturalidad.

- *Educación para la convivencia: Programa de intervención para Educación Secundaria Obligatoria*, de la Universidad de Valencia. Nos encontramos, de nuevo, con un programa que trabaja explícitamente sobre contenidos de convivencia escolar, normas de comportamiento y convivencia, respeto, etc.

Además de estos, se pueden encontrar más y diversos tipos de programas, bien que tengan base en el trabajo cooperativo o bien que tengan un objetivo a favor de la convivencia, el clima del aula y/o la resolución de conflictos, pero es difícil encontrar los resultados o la evaluación de los mismos una vez puestos en marcha, aunque cuando se encuentran estudios al respecto, como en el caso del último programa, *“Educación para la convivencia: Programa de intervención para la Educación Secundaria Obligatoria”*, los resultados se muestran favorables, en este caso en la mejora del clima del aula.

Como conclusión, respecto a algunos de los programas encontrados, se puede decir que “Coopera” no le da tanta importancia a los contenidos propuestos para trabajar sino a la forma de trabajo de los mismos. Consideramos además que el trabajo en sí, siempre que sea interesante y motivador para los alumnos, va a ser el generador de un buen clima en el aula, con todas las implicaciones tratadas hasta el momento. Puede propiciar de manera natural los recursos y estrategias para resolver conflictos, además de una identidad de grupo que dará fluidez y bienestar a las relaciones entre los miembros del mismo. Pero “Coopera” no focaliza sobre un conflicto en concreto, siquiera en una problemática definida. Tampoco trata contenidos a favor de la convivencia y del clima de manera explícita.

DESARROLLO

Aunque estructurar de forma cooperativa una clase, incluso una unidad didáctica, es muy digno y favorable, la pretensión de este proyecto no es tan amplia, sino que pretende hacer uso de este tipo de aprendizaje en algunas sesiones que se consideran suficientes para crear cierta conciencia de grupo o un acercamiento interpersonal. Lo que sí se va a llevar a cabo en estas sesiones es una metodología en la que el alumnado va a aumentar su protagonismo y a participar de una manera activa, con vinculación a veces en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, los alumnos gozarán de cierta responsabilidad para con su grupo en la mayoría de los casos y disfrutarán de los aportes que sus compañeros hagan en las distintas tareas.

Los docentes van a enfrentarse, por lo tanto, a una nueva manera de actuar en el aula, que no de dar la clase, y hemos entendido conveniente y suficiente, dada la cierta simplicidad de los contenidos a trabajar, las explicaciones que se dan a lo largo del

documento para que los profesores sean capaces de llevar a cabo las actuaciones. En cualquier caso, siempre tendrán el apoyo y el asesoramiento de la orientadora del centro, que se entiende que es una persona preparada y formada en el aprendizaje cooperativo y por proyectos y en la acción tutorial en general.

FASES Y ACTIVIDADES

En este apartado se recogen las fases y se citan las actividades que se van a realizar a lo largo de la actuación, aunque estas se describirán con mayor profundidad en el apartado siguiente, “actividades”.

FASE INICIAL

La fase inicial es el punto de partida de la innovación, pues en ella se aprecia la pertinencia de la misma y se prepara el terreno y los materiales para su desarrollo.

- **Reunión de tutores:** Las reuniones de tutores están definidas con una periodicidad semanal y es en una de ellas donde se recoge la necesidad de mejorar el clima y la relación y actitudes de los alumnos de tercero. Esta reunión, que no está establecida como parte del proyecto, es donde se propone la actuación. Cabe decir que en otra circunstancia el proyecto puede ser propuesto con el único fin de mejorar el clima aunque este no se haya visto como un inconveniente, pero es una manera de implicar a los alumnos y generar bienestar en el centro.
- **2ª REUNIÓN:** En una segunda reunión, más concreta acerca del programa, se van a tratar, por parte de los tutores de los grupos y la orientadora, aspectos más relevantes de la puesta en marcha. En esta reunión se va a manejar la pauta general sobre el trabajo, que se va a llevar a cabo con los alumnos de 3ºA, 3ºB, 3ºC y 3ºD durante seis sesiones, más la elaboración de un cuestionario de satisfacción. Como se ve reflejado en el horario*, las horas de actividad de aula serán los miércoles a primera hora para los tutores de los grupos A y B, y los viernes a primera y quinta hora para los tutores de los grupos C y D respectivamente. Las actividades a realizar se describirán en el apartado siguiente y el día se especificará en el cronograma, aunque se entiende que es susceptible de ser modificado.

	MIÉRCOLES	VIERNES
1ª hora 8:15 a 9:05	3º A y 3º B	3º C
5ª hora 12:25 a 13:15		3º D

*Horario de tutorías de 3º de E.S.O.

- 3ª REUNIÓN: Esta reunión va a significar la dedicación de un tiempo, de entre noventa minutos y dos horas, sobre aspectos específicos acerca de la metodología de trabajo, las dinámicas y los contenidos. Debido a que la dirección de las actividades corre a cargo de los distintos tutores, cada uno de una materia diferente, se considera conveniente consensuar una pequeña base de cara al correcto desempeño. Así como las técnicas de sensibilización y las de formación de grupos no presentan elementos complejos para su realización, la actividad del Rompecabezas, en “Coopera”, Jigsaw de los sentimientos, sí entraña algún aspecto más delicado y digno de ser tratado. En primer lugar, hay que concienciar a los tutores de que su papel, en el aprendizaje cooperativo en general, es de dinamizador o guía. Por este motivo se ha desarrollado en el punto del Jigsaw de los sentimientos un apartado denominado “papel del tutor en el Jigsaw de los sentimientos”. Ahora bien, teniendo en cuenta que el programa propone el trabajo cooperativo como un fin en sí mismo, a partir de una actividad motivadora, se plantea que la cualidad docente de los distintos tutores va a ser suficiente para dinamizar un trabajo que se centra más en las competencias que en los contenidos, los cuales se convierten en un pretexto de interés. De hecho, de entre las ocho competencias básicas especificadas en el artículo 10 del Decreto 74/2007 del Principado de Asturias sobre la Educación Secundaria Obligatoria, se espera trabajar sobre seis de ellas: competencia en comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

De la misma manera se entiende que los tutores, en este caso profesores de lengua, inglés, física y filosofía, tienen los conocimientos suficientes para dinamizar las distintas actividades, especialmente en el Jigsaw de los sentimientos, para resolver dudas que surjan en el transcurso, conflictos personales y para motivar a los distintos grupos y alumnos que puedan carecer de la integración suficiente que conviene para el buen desarrollo de la técnica.

FASE DE DESARROLLO

- DINÁMICAS PARA HACER GRUPO (Actividades).
 - Conozcámonos.
 - Seguir la pista.
- DINÁMICAS DE SENSIBILIZACIÓN (Actividades).
 - Colección de palabras.
 - Érase una vez.
- REUNIÓN DE SEGUIMIENTO: Esta reunión que se llevará a cabo con los cuatro tutores y la orientadora del centro va a tener como finalidad tratar la

marcha del proyecto con sus dificultades, particularidades y ventajas. Dado que hay dos sesiones de trabajo diferenciadas con cuatro profesores tutores para cada una de ellas, el aporte de unos a otros será máximo puesto que trabajan las mismas actividades profesionales diferentes y, por lo tanto, aportarán distintas ideas y puntos de vista. Es este el momento para plantear dudas o controversias surgidas que puedan dificultar el desarrollo de la siguiente actividad, el Jigsaw de los sentimientos.

- **TÉCNICAS COOPERATIVAS COMPLEJAS** (actividades).
 - Jigsaw de los sentimientos.

FASE FINAL – EVALUACIÓN

- **CUESTIONARIO:** Los alumnos completarán individualmente un cuestionario de evaluación en el que evalúen el programa y la satisfacción obtenida durante el desarrollo
- **REUNIÓN FINAL:** Después de finalizar la última sesión del “Jigsaw de los sentimientos”, se realizará una reunión final con el fin de conseguir una valoración general por parte de los encargados de llevar a cabo el programa, sobre su desarrollo y los posibles resultados.

ACTIVIDADES

A continuación se va a realizar un breve desarrollo sobre las actividades que pertenecen al conjunto de la actuación. Estas son las seleccionadas para nuestro caso concreto, pero la flexibilidad en la aplicación de unas u otras es amplia. Todas las técnicas o dinámicas pretenden ocupar sesiones de una hora con los cuatro grupos (dos grupos de veinte alumnos, A y C, dos de veintiuno, B y D, y cuatro tutores), salvo la técnica cooperativa compleja, a partir de la cual se trabajará una hora semanalmente y podrá alargarse durante cuatro sesiones. Se especificará y se adjuntarán anexos para aquellas actividades que así lo requieran.

DINÁMICAS PARA HACER GRUPO

Conozcámonos

Duración: 25’.

Objetivo: Que todos los miembros del grupo se conozcan a partir de intercambiar gustos, ideas, preferencias, etc.

Desarrollo: Una vez que se hacen grupos de entre 5 y 6 personas², cada miembro del grupo tendrá una hoja con una serie de preguntas sobre diversos temas y tendrá que completarla (Anexo I), preguntando a sus compañeros acerca de los temas incluidos en la hoja y, además, tendrá que incluir algunos más. Pondrá el nombre de quien responde a cada cuestión.

La actividad se completará con el tutor (profesor guía) como moderador, dando pie a la opinión de la actividad y a algunas de las características adivinadas que les hayan resultado interesantes (*ejemplo: todos los miembros de mi grupo tenían hermanos o ningún miembro de mi grupo ha estado en Cantabria*).

Conclusiones: Con esta sencilla actividad que se realizará de forma distendida, los alumnos, a través del conocimiento de algunas de sus cualidades, interactuarán y se relacionarán con un pretexto sencillo.

Seguir la pista

Duración: 30'

Objetivo: esta segunda actividad, al igual que la de “conozcámonos”, va a permitir saber cosas sobre los compañeros al tiempo que se hace una actividad lúdica y creativa.

Desarrollo: Cada estudiante, por separado, debe preparar seis pistas que se refieran a algún aspecto de su persona o de su experiencia, como por ejemplo:

Granada; si la persona es de Granada, vivió allí por un tiempo, tiene familia allí, etc., (tiene que tener relación con al menos un aspecto pero no con todos).

16; el día de su nacimiento, su edad, su número favorito.

Música; toca algún instrumento, su familia vive de la música, es su afición favorita.

Una vez que los alumnos han escrito sus 6 cualidades, de nuevo divididos en grupos de entre 4 y 6, cogerán una parte de la pizarra o una hoja en blanco para ir escribiendo sus ideas y que los demás participantes, respetando el turno de palabra, adivinen el porqué. Los alumnos pueden intercalarse a medida que se va adivinando el sentido de las palabras.

Conclusión: Como dinámica para hacer grupo, lo que pretende es la interacción entre los distintos miembros, ahora entre personas distintas a la primera dinámica y con grupos diferentes, siendo partícipes y protagonistas, además, con características personales.

² Consultar el apartado “Materiales de apoyo y recursos necesarios” donde se hace referencia a la formación de grupos.

DINÁMICAS DE SENSIBILIZACIÓN

Colección de palabras

Duración: 25'

Objetivo: Compartir el trabajo personal con el resto del grupo con el fin de que salga favorecido.

Desarrollo: Tras formar grupos de cuatro alumnos, el tutor pondrá una serie de letras o sílabas en la pizarra a partir de las cuales los alumnos tendrán que formar, trabajando individualmente, palabras. Una vez que cada estudiante haya formado sus palabras, cada equipo escogerá al miembro del grupo cuya lista tenga mayor cantidad que se convertirá en portavoz e irá añadiendo aquellas palabras que los compañeros escribieron y él no. Una vez que se haya completado, se hará una puesta en común en el conjunto de la clase consiguiendo aumentar la lista de cada uno.

Conclusiones: La conclusión fundamental es el reconocimiento de que el trabajo en grupo favorece y es más enriquecedor que el trabajo individual y los objetivos que se pueden conseguir, por lo tanto, son más amplios.

Érase una vez

Duración: 30'

Objetivo: trabajar conjuntamente en la creación de una historia original y creativa.

Desarrollo: para esta actividad el número de miembros por grupo puede ser más variable, de entre 3 a 6, y a partir de un inicio como “érase una vez” tendrán que ir añadiendo palabras, una por turno, hasta formar una historia con principio y final.

Ejemplo, 3º de ESO: “Érase una vez” – un – profesor – que – era – amigo – de – un – alumno – pero – un – día – discutieron... etc.

Una vez terminadas las historias serán compartidas en el grupo clase, si se desea, y se comentarán aspectos del desarrollo. Inconvenientes, ventajas y diferencias respecto a si se hubiese hecho de manera individual.

Conclusiones: El trabajo cooperativo o la relación entre iguales pueden traernos ventajas más allá de la consecución de los objetivos marcados; la diversión, la creatividad, etc.

TÉCNICAS COOPERATIVAS COMPLEJAS

Jigsaw de los sentimientos

Por ser esta una técnica más compleja que las anteriores, de hecho ha de abarcar al menos cuatro sesiones, la explicación de su desarrollo ocupará un mayor espacio.

En primer lugar, hay que decir que, el “Jigsaw de los sentimientos”, aunque parte de la técnica original del Rompecabezas (“Jigsaw”) creada por Elliot Aronson en 1978, tiene un diseño particular y con algunas diferencias, aunque comparte la mayoría de pautas y la esencia de la interdependencia y el carácter imprescindible del trabajo de cada miembro aunque precisamente, si algo ofrece la técnica del Rompecabezas, es la versatilidad en cuanto a contenidos y planificación.

Duración: cuatro sesiones de 55’

Objetivo: Beneficiar al alumnado del trabajo cooperativo con la técnica Rompecabezas o Jigsaw, donde cada alumno tiene una responsabilidad única y compartida lo cual favorece la interdependencia positiva y las responsabilidades individuales y de grupo.

Desarrollo: El desarrollo de esta técnica consiste en el trabajo, por equipos, de cinco sentimientos seleccionados: el amor, el odio (o la ira), la tristeza, la alegría y el miedo. A diferencia del Rompecabezas tradicional, los grupos base o de origen, se diferencian en lo que van a trabajar, en este caso un sentimiento u otro. Estos cinco grupos de cuatro miembros formados en un primer momento y con un sentimiento asignado, se van a deshacer para formar subgrupos de cinco personas (grupos de expertos o grupos funcionales), formados por un miembro de cada grupo base, donde trabajarán concretamente sobre los sentimientos en el cine, en la literatura, en la música y en la escultura y la pintura. Los miembros de cada subgrupo, una vez trabajado cada campo en concreto, volverán al grupo original (grupo base o grupo origen) donde pondrán en común lo aprendido en los grupos de expertos para, finalmente, unificar todos los contenidos en un único trabajo con forma de exposición para el resto de los compañeros.

El desarrollo de esta técnica va a exponerse, de manera más clarificadora, en el desglose de sus cuatro fases, cada una de ellas perteneciente a una sesión de tutoría.

1) *Explicación y formación de grupos:* En la primera sesión el tutor dará una breve explicación sobre el contenido de trabajo y la dinámica que se va a llevar a cabo. A partir de aquí, teniendo en cuenta algunas de las pautas de la formación de grupos, se formarán grupos heterogéneos de cuatro miembros (excepcionalmente de cinco en las clases de veintiún alumnos), grupos base, y a cada uno de ellos se le repartirá, al azar, un sentimiento (amor, odio-ira, tristeza, alegría y miedo). Se les dejará un tiempo para que hablen acerca del sentimiento, del planteamiento del trabajo y del reparto de los papeles de expertos.

2) *Grupos de expertos:* En la segunda sesión, partiendo de lo trabajado en la primera, se forman los grupos de expertos. Cada miembro del grupo base (en algún caso dos para las clases de veintiún alumnos) tendrá un rol de experto vinculado al cine, a la música, a la literatura o a la pintura y escultura. Los expertos de cada grupo se juntarán e intercambiarán opiniones sobre su campo, sabiendo que cada uno tiene un sentimiento diferente sobre el que trabajar, por lo cual deberán

colaborar entre ellos. En un primer momento se trabajará bien en la biblioteca, bien en el aula a partir de material bibliográfico que pueda aportar el tutor en la sesión. Tratarán de responder, a modo de preguntas guía, al por qué consideran que se trabaja en ese ámbito con esos sentimientos y deberán poner algunos ejemplos para cada uno, al menos uno. El segundo momento de la sesión, denominado grupos de expertos II, llevará al alumnado a trabajar en el aula de informática, de nuevo sobre su materia pero conscientes de que el sentimiento de cada uno es diferente. Podrán colaborar y ayudarse entre los compañeros.

3) *Puesta en común, grupo base, y elaboración del trabajo-exposición:* Es el momento en el que los expertos se reencuentran en el grupo base, habiendo trabajado sobre un tema diferente vinculado a su sentimiento. Harán una puesta en común e intercambiarán opiniones, es el punto de partida de desarrollo del trabajo y redacción del mismo. En la parte dedicada a la elaboración del trabajo-exposición por parte del grupo base, si se considera oportuno, se dispondrá del aula de informática ya que la exposición puede verse apoyada por algún medio informático de presentación (PowerPoint, Prezi, etc.).

4) *Exposición:* En esta última sesión cada grupo base hará una presentación de diez minutos ante sus compañeros de clase. En ella podrán participar todos los miembros (dos minutos y medio cada uno) o podrán repartirse el trabajo según les convenga.

Ejemplo: En el grupo base del miedo, los cuatro miembros debaten sobre el origen y el significado de ese sentimiento. Acaban concluyendo que hay dos tipos de miedo, el miedo inmediato, que se puede traducir en susto, sudor frío, temblor, etc., y el miedo a largo plazo, que produce respeto, preocupación o angustia. Durante la sesión de grupos de expertos debaten con sus compañeros sobre el uso comercial de los sentimientos en general o sobre la obsesión que ocupa la cabeza del autor a la hora de trabajar sobre su obra. De esta manera, encuentran el corto Sueco de terror, “Luces Fuera”, en el grupo de expertos de cine, mientras trabajaban en el aula de informática. En el mismo aula, en el grupo de música, el miembro del grupo base de la alegría, sugiere al del grupo de miedo, entre algunas otras, la canción de Alice in Chains, “We die Young”. En el grupo de expertos de literatura, tras un largo debate sobre si el cómic es literatura o no, posibilidad que el tutor autoriza aumentando la riqueza del campo, deciden seleccionar Drácula, de Bram Stoker, como un clásico del miedo en la literatura. Por último, en el grupo de expertos de pintura y escultura, tras un largo repaso, primero en varios libros de arte y después en varias páginas web de internet, el miembro del grupo base del miedo selecciona aquella en la que había pensado inicialmente, antes del análisis de la documentación, “El Grito” de Edvard Munch. Tras volver al grupo base y organizar de alguna manera la exposición, el grupo de miedo en su conjunto, decide utilizar la canción y la imagen como fondo de la presentación. Deciden que tras una breve explicación de los dos tipos de miedo que concluyeron al principio pueden presentar el corto de terror, a toda la clase, dado que su corta duración lo permite. Para concluir la exposición, leerán en voz alta un pequeño fragmento de la obra Drácula.

Papel del tutor en el Jigsaw de los sentimientos:

Como aprendizaje cooperativo, una cantidad importante de participación en las actividades será llevada a cabo por parte del alumnado y el docente se propone como asesor, guía, dinamizador y presentador de las actividades en una nueva organización del aula. La situación tiene que posibilitar que el alumnado experimente una cierta independencia del profesor, desapareciendo la figura autoritaria de este, pero ofreciendo, en aquellos casos que se requiera, su cualidad docente para motivar, fomentar actitudes de cooperación e incluso mediar en casos de conflicto. Debemos reincidir en la idea de que el tutor debe despertar la actitud crítica e investigadora de los alumnos y su implicación en la actividad por el hecho de que la participación activa es la única que da la posibilidad de nutrirse de las ventajas transversales y extracurriculares que el aprendizaje cooperativo ofrece y que “Coopera” pretende.

Aunque habitualmente el aprendizaje cooperativo es una técnica empleada como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, donde se quiere favorecer que el alumnado construya su conocimiento de una forma social y activa concediendo un peso importante a los contenidos de trabajo, “Coopera” se propone como una alternativa donde los contenidos pierden aún más protagonismo y donde no es el profesor dinamizador de las actividades un experto en los contenidos de estas. Se puede plantear, por lo tanto, una supuesta dificultad si el alumnado plantea alguna duda concreta acerca de los contenidos propuestos, estos son: los sentimientos, el cine, la literatura, etc. Se contempla, desde la planificación, que el papel que debe adoptar el tutor en estos casos es activo y resolutivo, debe ofrecer recursos y, dado que el trabajo va a estar basado en el descubrimiento del alumnado a partir de varias fuentes, se debe animar a este para que indague sobre aquellas dudas surgidas, sin eliminar la posibilidad de mantener la pregunta para resolverla en alguna de las clases con el profesor de la materia en concreto, como si una clase de grupos de expertos se tratase, trabajando así de manera colaborativa e interdisciplinar.

AGENTES IMPLICADOS

Los implicados van a ser tres colectivos principalmente; el departamento de orientación, que se encarga de la propuesta y el asesoramiento del proyecto, los tutores de los grupos A, B, C y D de 3º de la ESO, y los alumnos de estos cuatro grupos. Podrán participar, en aquellos momentos en los que se trabaje bibliográficamente, los responsables de la biblioteca. Conjugando estos recursos humanos se pueden esperar buenos resultados de esta actuación de innovación, dado que se presenta como oportuna en condición de número de personas y características de los grupos. No se ha implicado a más personal docente conscientes de las dificultades que podría entrañar extender la actuación a otras asignaturas, pero dentro de la propuesta se contempla y debería verse “Coopera” como una proyección de futuro y una referencia para el resto de los docentes no implicados.

MATERIALES DE APOYO Y RECURSOS NECESARIOS

Los recursos básicos son:

- Aula de informática y conexión a internet.
- Material bibliográfico, biblioteca.
- Proyector en el aula.
- Recursos audiovisuales para realizar la presentación.
- Dispositivos de audio que bien pueden estar incorporados a los ordenadores del aula de informática.
- Discos y dispositivo de audio para el trabajo en el aula con el grupo de expertos.
- Rúbrica de evaluación (Anexo II).
- Cuestionario de Satisfacción para el alumnado (anexo II)

SOBRE LA FORMACIÓN DE GRUPOS

Una de las cuestiones importantes que se ha de decidir antes de comenzar a trabajar con los grupos de clase es la formación de los subgrupos para las diferentes actividades. Vamos a utilizar, por lo tanto, un espacio para hacer un pequeño análisis sobre las posibilidades de formación de grupos.

Utilizando la clasificación de María Luisa Fabra (Fabra, 1992) podemos hablar de tres tipos básicos de formación de grupos en función de quién lleva la iniciativa en la formación de los mismos:

- Formación de grupos por iniciativa del alumnado:
 - Libre.
 - Libre con restricciones (*ej: tiene que haber personas de los dos sexos*).
- Por iniciativa del Profesor:
 - Al azar.
 - A dedo.
 - En base al nivel del alumnado en la actividad a desarrollar.
- Intermedios o Mixtos:
 - En base a los resultados de un test sociométrico.
 - Por elección de capitanes.

Tras valorar todas las posibilidades, creemos que la formación por iniciativa del profesor es la más adecuada para el trabajo que se pretende a pesar de los inconvenientes que esta elección puede tener como son el rechazo que puede generar en el alumnado si es a dedo, la imprevisibilidad si es al azar o la necesidad de experiencia y conocimiento del grupo. No obstante, como se ha comentado a lo largo del desarrollo del programa, el hecho de que la implementación sea en un momento de curso avanzado, da pie a considerar que el tutor tiene conocimiento de las cualidades del

alumnado, con lo que manejará suficientes criterios para una formación de grupos sensata y coherente, aunque de esta manera se suma el inconveniente de la merma de potencial de las dinámicas para hacer grupo.

Podemos decir que la pretensión a partir de una formación razonable y heterogénea de los grupos se sustenta en cuatro principios básicos a tener en cuenta:

- 1) Interdependencia positiva basada en la cooperación en los equipos y el grupo-clase.
- 2) Aprendizaje individual.
- 3) Igualdad de oportunidades.
- 4) Protagonismo de todo el alumnado.

HORARIO Y CRONOGRAMA

En el segundo trimestre, a partir de Enero, se trabajará en los días propuestos las siguientes sesiones. Las fechas son referenciales dado que sería conveniente un consenso para determinar las reuniones y quizás algunas horas de tutoría puedan verse inevitablemente ocupadas por otra actividad:

FASE	DÍA/SEMANA	ACTIVIDAD	TIEMPO	IMPLICADOS	LUGAR
INICIAL	Viernes 13 de Enero	REUNIÓN DE TUTORES	40'	Tutores Orientadora	Dpto. Orientación
	Martes 14 de Enero	2ªREUNIÓN	55'	Tutores Orientadora	Dpto. ORI
	Semana del 20 de Enero	3ªREUNIÓN	90'/120'	Tutores Orientadora	Dpto. ORI
DESARROLLO	Semana del 3 de Febrero	CONOZCÁMONOS	25'	Tutores Alumnado	Aula
		SEGUIR LA PISTA	30'		
	Semana del 17 de Febrero	COLECCIÓN DE PALABRAS	35'	Tutores Alumnado	Aula
		ÉRASE UNA VEZ	30'		

	Viernes 21 de Febrero	REUNIÓN DE SEGUIMIENTO	55'	Tutores Orientadora	Dpto. ORI
	Semana del 24 de Febrero	FASE 1 “JIGSAW”. Explicación y formación de grupos.	55'	Tutores Alumnado	Aula
	Semana del 10 de Marzo	FASE 2 “JIGSAW”. Trabajo por grupos de expertos.	55'	Tutores Alumnado	Biblioteca y/o aula de informática
	Semana del 17 de Marzo	FASE 3 “JIGSAW”. Trabajo en el grupo base.	55'	Tutores Alumnado	Aula
	Semana del 24 de Marzo	FASE 4 “JIGSAW”, exposición.	55'	Tutores Alumnado	Aula
FINAL	Miércoles 2 de Abril	CUESTIONARIO	25'	Orientadora Alumnado	Aula
	Viernes 4 de Abril	REUNIÓN FINAL	60'	Tutores Orientadora	Dpto. Ori

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA INNOVACIÓN

SEGUIMIENTO

En este apartado sólo mencionaremos que el seguimiento va a llevarse, en su mayoría, durante las reuniones a partir del trabajo llevado a cabo en las aulas y en la biblioteca por parte de los tutores, el cual implica parte de la evaluación. El carácter fundamental de la evaluación va a ser el formativo, en tanto que pueda variarse a lo largo del transcurso según las impresiones causadas y las consideraciones de los agentes implicados. El carácter cualitativo de la evaluación también es algo importante que destacar, aunque todos estos aspectos se desarrollan con mayor detalle en el apartado siguiente.

Los profesores se apoyarán en el “cuaderno del profesor”, documento en el cual recogerán las impresiones más relevantes al terminar cada sesión. Pueden hacer uso del

cuaderno también, durante las actividades, si están desarrollando una posición de guía-observador. El sentido del “cuaderno del profesor” es que no se pasen por alto cosas que puedan llegar a ser importantes y dignas de ser tratadas en las reuniones de evaluación y seguimiento.

EVALUACIÓN

Como se muestra en el gráfico, tendrán lugar tres momentos que ayudan a componer la evaluación formativa y continua que se pretende y que está enfocada tanto a evaluar los objetivos como el proyecto en sí. Los tres momentos son: las reuniones semanales entre los tutores y la orientadora, la reunión final y, acompañando a esta, el cuestionario de evaluación y satisfacción del alumno para con el proyecto.



Los indicadores de impacto y los logros definidos en el apartado de objetivos serán los criterios manejados en la evaluación, además de una visión general del proyecto con las propuestas de cambio y de mejora. Es importante apreciar que, además del carácter formativo, lo que implican las modificaciones en el propio momento de la implementación del proyecto o de las actividades concretas y su anotación en el cuaderno de profesor y en las futuras actas de reuniones hace de la evaluación una forma cíclica. Esta comienza con la primera reunión y finaliza con la última que se convierte en el punto de partida del próximo proyecto, que ha de modificarse a tenor de los resultados de la última implementación. Esto da un carácter de mejora y transformación constante con los consiguientes enriquecimientos y engrandecimiento de la actuación.

Además del “cuaderno del profesor”, que hará funciones de hoja de registro, los tutores dispondrán de una Rúbrica para la evaluación última del programa (Anexo II) que completará la evaluación final junto con el cuestionario de evaluación y satisfacción diseñado para el alumnado (Anexo III). Esta última con un diseño de escala likert de cuatro valores para evitar opiniones intermedias y una última pregunta de carácter abierto para que puedan manifestar propuestas de cambio y de mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, D. (2006). *Programa de Mediación para la mejora de la Convivencia en los Centros Docentes*. Tesis doctoral, Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Álvarez, D., Álvarez, L. y Núñez, J. C. (2007). *Aprende a Resolver Conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE.
- Asociación Enseñanza Cooperativa Asturias. (2014). *Aprendizaje cooperativo*. Recuperado el 20 de marzo de 2014, de http://www.ecoasturias.com/index.php?view=article&catid=42%3Aapren&id=129%3Aaprendizaje-cooperativo&format=pdf&option=com_content&Itemid=27
- Boza, A., Toscano, M., & Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *XXI. Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61-66.
- Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. *BOPA*, 162, 12 de julio de 2007.
- Decreto 76/2007, de 20 de junio, por el que se regula la participación de la comunidad educativa y los órganos de gobierno de los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de carácter no universitario en el Principado de Asturias. *BOPA*, 165, 16 de Julio de 2007.
- Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. *BOPA*, 246, 22 de octubre de 2007.
- De la Herrán, A. y Paredes, J. (Coords.). Carbonell, J.L., Gairín, J. y Santos, M. A. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Eurostat (2013). *Compact Guide: Basic figures on the EU*. Eurostat: Luxemburgo, ISSN 1831-9556.

- Fabra, M. L. (1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: Ceac.
- García-Hierro, M. A. y Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *REIFOP*, 12 (1), 51-62.
- González, L. e Iglesias, J. (2006). *El aprendizaje de la convivencia en los centros educativos*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1987). *Learning Together & Alone*. (2da. Ed.). New Jersey: Prentice-hall.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *BOE*, 147, 20 de junio de 2002.
- Martínez, M. y Tey, A. (Coords.). (2003). *Convivencia en los centros de secundaria: estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Programación General Anual, I.E.S. Llanera, curso 2013-2014.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: EUMO-OCTAEDRO.
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: GRAÓ.
- Pujolás, P. y Lago, J. R. (Coords). (2010). *El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo*. Recuperado el 20 de abril de 2014, de <http://www.elizalde.info/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Recuperado el 24 de abril de 2014, de http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf
- Valdés, H., Treviño, E., Castro, M., Costilla, R. y Acevedo, C. G. (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Zabalza, M.A. (1996). “El ‘clima’, Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo”. En Iglesias, J. C. y González L. F. (2006). *El Aprendizaje de la Convivencia en los Centros Educativos*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia.

ANEXOS

ANEXO I Hoja para la actividad “conozcámonos”

BUSCAR COMPAÑERAS QUE...	Y NOMBRES
Les guste leer	
Vivan con algún animal	
Tengan hermanos y/o hermanas	
Sepan tocar un instrumento musical	
Hayan estado alguna vez en ...	
...	
....	
...	
...	

ANEXO II Rúbrica de evaluación para profesores

Rúbrica de evaluación del programa COOPERA				
PRODUCTOS	INDICADORES	DESCRPTORES		
		1	2	3
Organización previa	Preparación	El programa tiene una preparación escasa y se requiere de un exceso de improvisación para llevarlo a cabo.	La mayoría de las cuestiones tienen una buena preparación aunque con lagunas aisladas.	Hay una definición clara de materiales y actividades, el profesional tiene una base sólida antes de llevar a cabo el programa.
	Variedad	Las dinámicas son iguales y/o tratan sobre los mismos temas.	Hay variedad de actividades aunque los contenidos son pobres.	Tanto los contenidos como las actividades son variados y complementarios.
	Plausibilidad	Lo que se dispone no se puede ejecutar en la mayoría de los casos.	Hubo problemas para llevar a la práctica algunas actividades.	Todas las actividades se mostraron realistas y plausibles para llevarse a cabo.
Desarrollo	Disposición	Hubo problemas para disponer de profesores u otros recursos.	Algunos recursos como aulas o materiales no estuvieron dispuestos.	Se dispuso de recursos suficientes, tanto humanos como materiales.

	Implicación del alumnado	Los alumnos no mostraron interés ni participaron.	Algunos alumnos se mostraron desmotivados pero hubo una alta participación.	Los alumnos participaron, se implicaron y se mostraron interesados por las actividades.
	Puesta en práctica	Sólo pudieron llevarse a cabo algunas sesiones aisladas.	Se llevo a la práctica el programa pero no en su totalidad.	El programa se llevó a cabo en su totalidad y de manera satisfactoria.

ANEXO III Cuestionario de Evaluación y Satisfacción del alumnado

Fecha:

Curso:

Grupo:

A continuación se te presentan una serie de afirmaciones respecto al programa con el que has trabajado en clase, señala tu nivel de acuerdo con cada una de ellas teniendo en cuenta que los números implican lo siguiente:

- | | |
|----|-------------------|
| 1. | Muy de acuerdo |
| 2. | De acuerdo |
| 3. | En desacuerdo |
| 4. | Muy en desacuerdo |

1	2	3	4	1. Hemos tenido buen trato con los profesores.
1	2	3	4	2. Ha habido respeto entre los compañeros.
1	2	3	4	3. Los alumnos participaban en todas las tareas.
1	2	3	4	4. Los profesores han respondido correctamente a todas nuestras dudas.
1	2	3	4	5. Las actividades realizadas han sido interesantes.
1	2	3	4	6. Cambiaría el tiempo empleado para alguna de las actividades. ¿Cuál? ¿Cuánto tiempo dedicarías?
1	2	3	4	7. Me ha resultado aburrido participar en las actividades propuestas.
1	2	3	4	8. Los materiales y recursos necesarios estaban disponibles y en buen estado.
1	2	3	4	9. "Coopera" nos ha dado la posibilidad de conocernos y llevarnos mejor.
1	2	3	4	10. Estoy satisfecho con el trabajo realizado.

En este espacio señala lo que cambiarías, quitarías o añadirías para mejorar el proyecto "Coopera".