



**Delegación Provincial de Educación
Centros del Profesorado**



**2009-2010
ACTIVIDADES DE FORMACIÓN
PARA PROFESORADO EN PRÁCTICAS**

FASE NO PRESENCIAL

MÓDULO III: EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

C.

*Funcionamiento de los centros docentes, coordinación docente y trabajo colaborativo:
comunicación y el trabajo en equipo entre quienes forman la comunidad educativa*

Daniel González Manjón

PRESENTACIÓN

El presente documento se ha elaborado con el fin de proporcionar una información básica acerca de las razones que hacen necesario un enfoque colaborativo de la función docente, de los principales ámbitos de la Educación en los que la normativa vigente establece la obligatoriedad de coordinación entre el profesorado y de los aspectos en que ésta debe concretarse en cada uno de esos ámbitos. Puesto que, por otra parte, nuestra tradición y experiencia en el trabajo de equipo no suele ser excesiva, se ha incluido también la descripción de algunas técnicas elementales de trabajo en grupo (técnicas que, por cierto, pueden ser empleadas también en el trabajo de aula, con nuestros alumnos).

Sin embargo, el concepto de trabajo colaborativo del profesorado va más allá de esta dimensión administrativa, que no marca sino los mínimos imprescindibles para un trabajo docente eficaz y coherente. Dicho concepto quiere llevar nuestra atención al hecho de que, en la sociedad actual, una educación de calidad requiere cada vez más un auténtico trabajo de equipo, en el que los diferentes profesionales no sólo *coordinen* actuaciones que serían, de por sí, independientes, sino que planifiquen su trabajo y lo lleven a cabo de forma *cooperativa*, sustituyendo esa visión mínima de la enseñanza como una suma de partes por otra en la que nuestro trabajo se concibe como una tarea de grupo, colectiva.

Siendo conscientes no sólo de la tradición individualista de la enseñanza en nuestros centros, sino también de que, a menudo, los seres humanos creemos que la realidad que hemos vivido es “la” realidad, en lugar de “teorizar” acerca de esta cuestión hemos preferido mostrar al profesorado novel cómo algunos compañeros se han planteado ya este reto. Como complemento a este documento, hemos incluido un artículo sobre un modelo de innovación educativa que, a lo largo de la última década, se ha ido extendiendo poco a poco en nuestro país, en el que el trabajo colaborativo del profesorado es una de sus piezas clave: el de las llamadas “comunidades de aprendizaje”.

El material de trabajo incluye, por tanto, este documento y un artículo de lectura opcional (pero vivamente recomendada). El documento, por su parte, se ha dividido en una primera sección en la que se ponen de relieve algunos de los factores que determinan las diferencias en resultados educativos entre centros, otra sobre los ámbitos y órganos de coordinación docente en nuestros institutos, una tercera sobre técnicas de trabajo en grupo y una breve introducción final al artículo sobre Comunidades de Aprendizaje.

1. CENTROS DOCENTES Y RESULTADOS EDUCATIVOS: FACTORES QUE MARCAN LA DIFERENCIA

Hace ya un par de décadas que la investigación pedagógica, tras intentar infructuosamente identificar el perfil del profesor “eficaz” de forma precisa y unívoca, puso negro sobre blanco algo sencillo de entender y al mismo tiempo fundamental: en los resultados educativos no es tanto cada profesor o profesora individual lo que realmente cuenta, sino el efecto global y acumulado del trabajo continuado del profesorado en su conjunto. Dicho de otro modo, no se pudo determinar un perfil único de profesor más o menos eficaz, pero sí se pudo constatar con claridad que hay centros más y menos eficaces en relación con el resultado de su alumnado.

Lógicamente, una vez constatado este hecho, han sido muchos los trabajos que, a lo largo de los últimos años, han tratado de comprender cómo y por qué dos escuelas o institutos apenas separados por una valla, con recursos parecidos y un alumnado y entorno sociofamiliar muy similares, producen a

veces unos resultados tan enormemente dispares en términos académicos, de convivencia y de satisfacción de familias, profesores y alumnos.

Se ha llegado de este modo a identificar una serie de factores que, al conjugarse entre sí, tienden a marcar la diferencia, más allá del indudable peso de otros factores externos, pudiendo destacarse entre ellos, al menos, los siguientes:

Dirección: Según todos los estudios, uno de los rasgos más característicos de los centros con buenos resultados educativos es que cuentan con una dirección que funciona de forma colegiada y participativa, que valora el cambio como algo necesario en lo que hay que implicar al conjunto del centro y que, más allá de su dimensión administrativa, ejerce un auténtico papel de liderazgo pedagógico, entendiendo por esto que concibe y comunica con claridad los grandes objetivos comunes, coordina la planificación y desarrollo del currículo, observa la actividad docente y se implica con los profesores en el análisis y solución de los problemas, además de esforzarse en apoyar los procesos de mejora.

Actitudes y creencias del profesorado: En la medida en que los seres humanos no reaccionamos ni actuamos en función de situaciones objetivas, sino de nuestra propia percepción de las mismas y del sistema de creencias y actitudes que tenemos, no puede sorprender que también las actitudes y creencias del profesorado de un centro aparezcan reiteradamente en todos los estudios como un factor fuertemente asociado a la calidad escolar. Concretamente, se han identificado como factores de este tipo asociados a altos resultados educativos la existencia de unas metas mayoritariamente compartidas y valoradas por el claustro, la conciencia clara de que todos estamos preocupados por el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas y de que su éxito es en parte nuestra responsabilidad, la creencia en la propia capacidad para mejorar y la convicción de que es necesario intentarlo, la convicción de que en esta profesión nos queda mucho por aprender, la disposición a asumir el riesgo de equivocarnos y a corregir los errores y dos cosas más, que nos interesan especialmente en este momento: la concepción de la enseñanza como un trabajo en y de equipo, en el que lo que haces sólo será útil en función de lo que también hagan los demás, y la percepción de que se valora tu trabajo (estrechamente unida a un clima social positivo).

Formas de enseñanza: Probablemente los factores anteriores influyan en los resultados educativos porque condicionan en alto grado lo que ocurre dentro de cada aula y en la coherencia y convergencia del tipo de enseñanza que se proporciona al alumnado, en cada momento y a lo largo del tiempo; pero lo que ocurre dentro de cada aula, sin más, también ejerce una cierta influencia en el resultado final, porque no todo tipo de enseñanza contribuye ni al mismo grado ni al mismo tipo de aprendizaje. En este sentido, el análisis comparativo de los centros con resultados educativos por encima y por debajo de lo esperable por su entorno, alumnado y recursos tiende a mostrar como prácticas docentes especialmente eficaces las siguientes:

- Centrar los esfuerzos y el tiempo en las habilidades de orden superior y en los aprendizajes más relacionados con el desarrollo de las capacidades básicas del alumnado.
- No utilizar pocas estrategias, técnicas y procedimientos didácticos y de evaluación, sino una diversidad de ellas lo más amplia posible, eligiendo siempre la más adecuada en función del tipo de aprendizaje deseado y de las características y necesidades del alumnado. No parece que haya un método especialmente mejor que otros, sino que la eficacia se deriva de la variedad de métodos utilizados.
- Mantener altas expectativas de aprendizaje y de rendimiento del alumnado y transmitírselas con claridad, ya que las bajas expectativas reducen el esfuerzo y la implicación tanto del alumno como del profesor o profesora.
- Preocuparse de la autoestima de los alumnos evitando descalificaciones y, sobre todo, haciéndoles ver que pueden mejorar si se implican en las propuestas que les hacemos y cómo deben hacerlo. La autoestima es el “combustible” del aprendizaje.

- Mantener niveles de exigencia altos al tiempo que se proporcionan al alumnado las ayudas necesarias para realmente poder conseguir las metas que les proponemos, lo que incluye una asignación de tareas razonable y proporcionada, su revisión cotidiana y no dilatada y una devolución de las mismas que no sólo indique fallos y aciertos, sino que oriente acerca de cómo corregir los primeros y avanzar en los segundos.

Planificación del cambio: Puesto que la realidad social y cultural es cambiante, un factor decisivo en la eficacia de los centros es su capacidad para adaptarse a esos cambios y, en la medida de lo posible, anticiparlos; pero un organismo tan complejo como un centro educativo no puede cambiar de forma errática o dejándose llevar, por lo que el factor realmente decisivo es su capacidad para planificar y gestionar esos cambios, lo que exige:

- Una visión compartida de la situación de partida, de los aspectos de la misma que queremos cambiar y de las variables que están influyendo de manera más decisiva en ella.
- El acuerdo sobre los grandes objetivos a lograr y sobre las estrategias idóneas para hacerlo, como paso previo a la elaboración de planes detallados de actuación.
- La institucionalización de esos planes, integrándolos en la vida cotidiana del centro (incluyendo medidas de seguimiento y adaptación en función del proceso evolutivo seguido).

Aunque la cuestión es ciertamente bastante compleja, si tuviésemos que resumir este conjunto de hallazgos en sólo dos o tres conclusiones básicas, no cabe duda de que una de ellas sería que la eficacia escolar, aun dependiendo en parte de factores externos a los centros educativos, está en gran medida condicionada por otros de tipo interno, entre los que el trabajo en equipo del profesorado es un elemento crucial. Dentro de los márgenes que nos acotan los recursos disponibles, el entorno socioeconómico, las características de las familias y alumnos... existe un porcentaje más o menos significativo de los resultados escolares que depende directamente de nosotros, aunque no tanto en cuanto profesionales individuales, como en cuanto grupo.

La coordinación docente es, en consecuencia, una cuestión nada menor en una escuela o instituto en donde no se pretenda sólo enseñar, sino también... ¡Que los alumnos aprendan! Se trata de una cuestión fundamental que debe, por otra parte, darse a niveles muy diferentes y, al mismo tiempo, complementarios, de los que por la limitación de espacio y tiempo de que disponemos hemos seleccionado sólo algunos.

Concretamente, en las siguientes páginas consideraremos los aspectos más relacionados con la coordinación docente en varios niveles complementarios: el del centro en su conjunto, el de los Departamentos Didácticos y el de los equipos docentes.

2. ÁMBITOS Y ÓRGANOS BÁSICOS DE COORDINACIÓN DOCENTE

En el Artículo 130.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, se establece sobre los órganos de coordinación que *“corresponde a las Administraciones educativas regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación y potenciar los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso, así como la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores que impartan clase a un mismo grupo de alumnos”*.

En el caso de Andalucía, en aplicación de esta prerrogativa y en tanto se aprueba el nuevo Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Infantil y Primaria, el Decreto 201/1997 establece un sistema de coordinación encabezado por el Equipo Directivo y diversos órganos de coordinación pedagógica.

1. El Equipo Directivo como órgano de coordinación docente

De acuerdo con lo establecido por el artículo 15.3 del citado Decreto, son funciones del Equipo Directivo:

- a) Velar por el buen funcionamiento del Centro.
- b) Estudiar y presentar al Claustro de Profesores y al Consejo Escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación de toda la comunidad educativa en la vida del Centro.
- c) Promover procedimientos de evaluación de las distintas actividades y colaborar en las evaluaciones externas del Centro.
- d) Proponer a la comunidad educativa actuaciones de carácter preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y que mejoren la convivencia en el Centro.
- e) Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de las decisiones del Consejo Escolar y del Claustro de Profesores en el ámbito de sus respectivas competencias.
- f) Establecer los criterios para la elaboración del proyecto de presupuesto.
- g) Coordinar la elaboración del Proyecto de Centro, del Plan Anual de Centro y de la Memoria Final de Curso.
- h) Elaborar la propuesta de Reglamento de Organización y Funcionamiento.
- i) Colaborar con la Administración Educativa en aquellos órganos de participación que, a tales efectos, se establezcan.

En este marco general, desde el punto de vista de la coordinación docente en el centro, destaca especialmente el papel atribuido a la Jefatura de Estudios, que según el artículo 23 del Decreto tiene encomendadas las siguientes tareas de coordinación en el funcionamiento pedagógico y organizativo de los centros:

- Coordinar las actividades de carácter académico y de orientación, incluidas las derivadas de la coordinación con el Instituto de Educación Secundaria al que se encuentre adscrito el Centro.
- Promover la realización de actividades extraescolares en colaboración con el Ayuntamiento y otras Instituciones del entorno, dentro del marco del Proyecto de Centro y en coherencia con las Finalidades Educativas.
- Coordinar la realización de las actividades complementarias y extraescolares en colaboración con los Coordinadores de ciclo, las Asociaciones de Padres de Alumnos y el representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar.
- Elaborar, en colaboración con los restantes órganos unipersonales, el horario general del Centro, los horarios académicos del alumnado y de los maestros y maestras, de acuerdo con los criterios incluidos en el Plan Anual de Centro, así como velar por su estricto cumplimiento.
- Coordinar las actividades de los Coordinadores de ciclo.
- Coordinar y dirigir la acción de los tutores conforme el plan de acción tutorial.

- Coordinar la realización de las actividades de perfeccionamiento del profesorado que, de acuerdo con el plan de formación, organice el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

- Organizar los actos académicos.

- Fomentar la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, especialmente en lo que se refiere al alumnado, facilitando y orientando su organización.

- Organizar la atención y el cuidado del alumnado en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

2. Los órganos colegiados de coordinación docente

Además de las funciones de coordinación pedagógica general atribuidas a la Jefatura de Estudios por el Reglamento Orgánico de los Centros, éste establece en su Título V la existencia de diversos órganos colegiados de coordinación docente, como son el equipo técnico de coordinación pedagógica, los equipos de ciclo y los tutores.

(A) Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

Formado por el Director (que será su Presidente), el Jefe de Estudios, los Coordinadores de ciclo y el Coordinador del Equipo de Orientación y Apoyo (si lo hubiere), también se integrará en él el orientador u orientadora de referencia del Equipo de Orientación Educativa.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 34 del Reglamento Orgánico de los Centro, sus competencias serán las siguientes:

a) Establecer las directrices generales para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro y sus modificaciones.

b) Coordinar la elaboración del Proyecto Curricular de Centro y su posible modificación, y asegurar su coherencia con el Proyecto de Centro y sus modificaciones.

c) Elaborar la propuesta de organización de la orientación escolar, del plan de acción tutorial y del plan de formación del profesorado.

d) Organizar, bajo la coordinación del Jefe de Estudios, la realización de las actividades de perfeccionamiento del profesorado de acuerdo con el plan de formación.

e) Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares adecuadas al alumnado con necesidades educativas especiales.

f) Proponer al Claustro de Profesores el Proyecto Curricular de Centro para su aprobación.

g) Velar por el cumplimiento y posterior evaluación del Proyecto Curricular de Centro.

h) Proponer al Claustro de Profesores la planificación general de las sesiones de evaluación de acuerdo con la jefatura de estudios.

i) Proponer al Claustro de Profesores el plan para evaluar el Proyecto Curricular de Centro, los aspectos docentes del Proyecto de Centro y del Plan Anual del mismo, la evolución del aprendizaje y el proceso de enseñanza.

j) Fomentar la evaluación de todas las actividades y proyectos que el Centro realice, colaborar con las evaluaciones que se lleven a cabo a iniciativa de los órganos de gobierno o de la Administración Educativa e impulsar planes de mejora en caso de que se estime necesario, como resultado de dichas evaluaciones.

(B) Equipos de ciclo.

Son los órganos encargados de organizar y desarrollar las enseñanzas propias del ciclo, bajo la coordinación del Jefe de Estudios, estando adscrito al equipo de cada ciclo los maestros y maestras que impartan docencia en él.

Para el desempeño de dicha función, según establece el artículo 30 del Reglamento, serán competencias de estos equipos:

- Elaborar los aspectos docentes del Plan Anual de Centro correspondientes al ciclo.
- Formular propuestas al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, relativas a la elaboración o modificación del Proyecto Curricular de Centro.
- Mantener actualizada la metodología didáctica.
- Llevar a cabo la evaluación de las actividades realizadas y elaborar las correspondientes propuestas de mejora, como parte integrante de la Memoria Final de Curso, sin perjuicio de las competencias que corresponden al Consejo Escolar en esta materia.

En los Centros que tengan autorizadas, al menos, dos unidades de Educación Especial o de Apoyo a la Integración se constituirá un Equipo de Orientación y Apoyo que colaborará con los restantes Equipos de ciclo, bajo la coordinación del Jefe de Estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje y elaborará, en colaboración con el Equipo de Orientación Educativa, la programación y la realización de adaptaciones curriculares individuales significativas dirigidas al alumnado que lo precise.

También es competencia de los Equipos de Ciclo promover, organizar y realizar las actividades complementarias y extraescolares, entendiéndose por “actividades complementarias” las organizadas durante el horario escolar por los Centros, de acuerdo con su Proyecto Curricular, y que tienen un carácter diferenciado de las propiamente lectivas, por el momento, espacio o recursos que utilizan, y por “actividades extraescolares” las encaminadas a potenciar la apertura del Centro a su entorno y a procurar la formación integral del alumnado (las actividades extraescolares se realizarán fuera del horario lectivo, tendrán carácter voluntario para el alumnado y buscarán la implicación activa de toda la Comunidad educativa).

Para un correcto desarrollo de sus funciones y competencias, en las Escuelas de Educación Infantil habrá un Coordinador de ciclo si disponen de tres o más unidades. Del mismo modo, en los Colegios de Educación Primaria con seis o más unidades, y que oferten todos los cursos de este nivel educativo, habrá un Coordinador o Coordinadora por cada uno de los ciclos (si el Centro cuenta con menos de seis unidades, todo el profesorado constituirá un solo Equipo, por lo que existirá un único Coordinador).

En el caso de los Colegios de Educación Infantil y Primaria que impartan todos los cursos correspondientes a la educación primaria, habrá un Coordinador por cada uno de los ciclos, incluyendo un Coordinador de ciclo para el segundo Ciclo de EI, además, tienen al menos tres unidades del mismo.

Igualmente, si existe en el centro Equipo de Orientación y Apoyo, éste contará con su coordinador o coordinadora.

En todos los casos, estos coordinadores de ciclo serán nombrados por el Delegado Provincial, a propuesta de los integrantes del Equipo, entre los maestros y maestras pertenecientes al mismo, y desempeñarán su cargo durante un curso académico con las siguientes atribuciones y responsabilidades:

- a) Convocar y presidir las reuniones del Equipo de ciclo y levantar acta de las mismas.
- b) Representar al Equipo de ciclo en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.
- c) Coordinar las funciones de tutoría de los maestros y maestras del ciclo.
- d) Coordinar la enseñanza en el correspondiente ciclo de acuerdo con el Proyecto Curricular de etapa.
- e) Cualesquiera otras que le sean asignadas por la normativa vigente.

(C) Tutores.

De acuerdo con el artículo 35 del Reglamento Orgánico de los centros, cada unidad o grupo de alumnos y alumnas de Infantil y Primaria tendrá un maestro tutor que será asignado por el Director, oído el Claustro de Profesores, teniendo en cuenta que aquellos maestros y maestras que, durante un curso escolar, hayan tenido asignado el primer curso de cualquier ciclo de Educación Primaria o del segundo ciclo de Educación Infantil, permanecerán en el mismo ciclo hasta su finalización por parte del grupo de alumnos y alumnas con que lo inició.

Serán funciones específicas de los maestros y maestras tutores las siguientes:

- a) Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y de acción tutorial. Para ello podrán contar con la colaboración del Equipo de Orientación Educativa.
- b) Coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos y alumnas de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres, madres o tutores legales.
- c) Atender las dificultades de aprendizaje del alumnado para proceder a la adecuación personal del currículo.
- d) Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en el grupo y fomentar su participación en las actividades del Centro.
- e) Ayudar a resolver las demandas e inquietudes del alumnado.
- f) Informar a los padres y madres, maestros y maestras y alumnado del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes, con las complementarias y con el rendimiento académico.
- g) Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y maestras y los padres y madres de los alumnos y alumnas.

h) Colaborar con el Equipo de Orientación Educativa en los términos que establezca la jefatura de estudios.

i) Atender y cuidar, junto con el resto de los maestros y maestras del Centro, al alumnado en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas, de acuerdo con lo que, a tales efectos, se establezca.

j) Cumplimentar la documentación académica individual del alumnado a su cargo.

Por su importancia en el funcionamiento pedagógico de los centros de Educación Primaria, también el Decreto 230/2007 se ocupa de la tutoría en esta etapa, estableciendo en su artículo 17 que la tutoría y orientación del alumnado forman parte de la función docente, correspondiendo a los centros la programación, desarrollo y evaluación de estas actividades, que serán recogidas en el plan de orientación y acción tutorial incluido en su Proyecto Educativo.

Por lo que se refiere a la configuración de la tutoría en esta etapa, el artículo 18 del Decreto establece que “la acción tutorial es una tarea colegiada ejercida por el equipo docente de un grupo de alumnos y alumnas”, sin perjuicio de que cada grupo tendrá un profesor o profesora tutor que coordinará las enseñanzas y la acción tutorial del equipo docente correspondiente, ejerciendo las siguientes funciones con el apoyo del Equipo de Orientación Educativa:

a) Conocer las aptitudes e intereses de cada alumno o alumna, con objeto de orientarle en su proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones personales y académicas.

b) Coordinar la intervención educativa de todos los profesores y profesoras que componen el equipo docente de un grupo de alumnos y alumnas.

c) Garantizar la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se propongan al alumnado a su cargo.

d) Organizar y presidir las reuniones del equipo docente y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas.

e) Coordinar el proceso de evaluación continua del alumnado y adoptar, junto con el equipo docente, las decisiones que procedan acerca de la evaluación y promoción del alumnado de acuerdo con los criterios que, al respecto, establezca por Orden la Consejería competente en materia de educación.

f) Cumplimentar la documentación académica del alumnado a su cargo.

g) Recoger la opinión del alumnado a su cargo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las distintas áreas que conforman el currículo.

h) Informar al alumnado sobre el desarrollo de su aprendizaje, así como a sus padres, madres o tutores legales.

i) Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado del equipo docente y los padres, madres o tutores del alumnado.

j) Mantener una relación permanente con los padres, madres o tutores del alumnado, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en las letras d) y g) del artículo cuarto, apartado 1, de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

k) Cuantas otras se establezcan por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación o se incluyan en el plan de orientación y acción tutorial del centro.

Como coordinador del equipo docente formado por todos los profesores y profesoras que imparten docencia al grupo de alumnos y alumnas, el tutor o tutora será responsable de la adecuada coordinación de las siguientes funciones compartidas por el equipo:

- Llevar a cabo el seguimiento global del alumnado del grupo, estableciendo las medidas necesarias para mejorar su aprendizaje, de acuerdo con el proyecto educativo del centro.

- Realizar de manera colegiada la evaluación del alumnado, de acuerdo con la normativa vigente y con el proyecto educativo del centro, y adoptar las decisiones que correspondan en materia de promoción.

- Colaborar para prevenir los problemas de aprendizaje que pudieran presentarse y compartirán toda la información que sea necesaria para trabajar de manera coordinada en el cumplimiento de sus funciones.

Para terminar este apartado sobre la tutoría como órgano de coordinación docente, señalaremos que la Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la orientación y la acción tutorial en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria en Andalucía, desarrolla los preceptos anteriores estableciendo un sistema de doble coordinación entre tutores u del equipo docente:

(a) Coordinación entre tutores (artículo 8):

En el seno de las reuniones de coordinación de los equipos de ciclo se abordará, con una periodicidad mínima mensual, la coordinación de la orientación y la acción tutorial entre los distintos maestros y maestras tutores de cada ciclo. El orientador u orientadora de referencia y, en su caso, otros miembros del Equipo de Orientación Educativa y el profesorado de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje del centro, asistirán a dichas reuniones según su disponibilidad horaria y de acuerdo con un calendario de actuación, previamente acordado con la Jefatura de Estudios, y recogido en su

Plan Anual de Trabajo.

La convocatoria y supervisión de estas reuniones será competencia del titular de la Jefatura de Estudios quien, en coordinación con el orientador u orientadora de referencia, organizará el calendario y contenido de las mismas.

En cuanto al contenido de las reuniones, podrá incluir:

- Desarrollo de las actividades de tutoría realizadas con los grupos.
- Tratamiento de la orientación académica y profesional, especialmente en el último ciclo de la Educación Primaria.
- Desarrollo de las medidas de atención a la diversidad.
- Seguimiento de programas específicos.

- Valoración y puesta en común de la evolución de los grupos.
- Aspectos relacionados con la convivencia y el desarrollo curricular.
- Preparación de las sesiones de evaluación de los grupos.
- Tratamiento de la atención individualizada al alumnado y a sus familias.
- Coordinación de los equipos docentes.

(b) Coordinación de los equipos docentes (artículo 9):

El tutor o tutora de cada grupo-clase se reunirá con el conjunto de maestros y maestras que imparten docencia en el mismo con una periodicidad, al menos, mensual, correspondiendo a la Jefatura de Estudios convocar cada una de estas reuniones, según el calendario y los contenidos previamente establecidos.

En las reuniones de coordinación, tomando como punto de partida los acuerdos adoptados en la última reunión, se tratarán los siguientes puntos:

- Evolución del rendimiento académico del alumnado.
- Propuestas para la mejora del rendimiento del grupo y de su alumnado y las decisiones que se tomen al respecto.
- Valoración de las relaciones sociales en el grupo.
- Propuestas para la mejora de la convivencia en el grupo y las decisiones que se tomen al respecto.
- Desarrollo y seguimiento de las adaptaciones curriculares.
- Desarrollo y seguimiento de otras medidas de atención a la diversidad.

A algunas de estas reuniones podrá asistir, a petición propia o del centro docente, el orientador u orientadora de referencia y, en su caso, otros profesionales del Equipo de Orientación Educativa según su disponibilidad horaria para dicho centro.

Con el fin de sistematizar todas estas actividades, el artículo 3 de la citada Orden establece que en los centros de EI y EP se elaborará un Plan de Orientación y Acción Tutorial que articule a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones, de los equipos docentes y del centro educativo en su conjunto, relacionados con la orientación y la acción tutorial.

Dicho plan, integrado como un elemento del Proyecto Educativo del centro, será coherente con los objetivos del mismo, incluidos aquellos relativos a la promoción de la Cultura de la Paz y la mejora de la convivencia en los centros, y tendrá al menos los siguientes elementos:

- a) Los objetivos generales del centro en relación con la orientación y la acción tutorial.

b) Programas a desarrollar por el profesorado del centro y por los profesionales del Equipo de Orientación Educativa de la zona, para el logro de los objetivos establecidos en el apartado a). Entre otros: Programa de actividades de tutoría con cada ciclo; del aula de apoyo a la integración; en su caso del aula temporal de adaptación lingüística; líneas generales para la acogida y el tránsito entre etapas educativas, incluyendo las adaptaciones organizativas y horarias dirigidas al alumnado de nuevo ingreso en la etapa de Educación Infantil.

d) Medidas de acogida e integración para el alumnado con necesidades educativas especiales.

e) Coordinación entre los miembros de los equipos docentes, de tutores y tutoras, así como entre el profesorado del centro y los profesionales del Equipo de Orientación Educativa de la zona.

f) Procedimientos y estrategias para facilitar la comunicación, la colaboración y la coordinación con las familias.

g) Descripción de procedimientos para recoger y organizar los datos académicos y personales del alumnado.

h) Organización y utilización de los recursos personales y materiales, de los que dispone el centro, en relación con la orientación y la acción tutorial.

i) Colaboración y coordinación con servicios y agentes externos.

j) Procedimientos y técnicas para el seguimiento y evaluación de las actividades desarrolladas.

La coordinación docente en la respuesta al alumnado con n.e.a.e.

Dentro de este marco general de la acción tutorial, un aspecto que precisa de especial coordinación, por sus notables peculiaridades, es el de la atención al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.).

De acuerdo con lo establecido en la Orden de 25 de julio de 2008, sobre atención a la diversidad en la educación básica, además de las estrategias generales de atención a la diversidad del alumnado que se hayan adoptado en el centro y en cada grupo-clase, por parte del equipo docente, la respuesta educativa al alumnado con n.e.a.e. podrá complementarse en los Centros de Primaria con dos tipos de medidas especiales: los Programas de Refuerzo y las Adaptaciones Curriculares.

Puesto que estas medidas habrán sido objeto de atención en el submódulo b de este mismo Módulo III, no tiene mucho sentido entrar en su descripción en este momento, pero sí parece necesario destacar la especial necesidad de una actuación coordinada en una de ellas, las adaptaciones curriculares.

Como es sabido, la citada Orden establece que las adaptaciones curriculares pueden ser de tipo no significativo, significativas o adaptaciones para el alumnado con altas capacidades, entendiéndose además que las primeras no son incompatibles con ninguna de las otras dos. Dicho de otro modo, aunque los alumnos con necesidades especiales (es decir, n.e.a.e. asociadas a discapacidad o trastornos graves de conducta) y con un desfase curricular superior a un Ciclo pueden ser objeto de una adaptación significativa, como el alumnado con altas capacidades, ello no implica que no puedan recibir adaptaciones no significativas.

De hecho, las AC no significativas se consideran la primera y principal medida de respuesta a las n.e.a.e., que no puede ser sustituida por, sino complementada con otras AC más significativas. Y son un tipo de respuesta a las dificultades de aprendizaje del alumnado que consiste, esencialmente, en modificaciones de la metodología y la organización didáctica, es decir, dos elementos propios del tipo

de coordinación que la normativa asigna a la acción tutorial, siendo ésta la razón por la que la Orden de 25 de julio atribuye la responsabilidad directa de su planificación, aplicación y seguimiento a las tutoras y tutores (con independencia de que éstos puedan contar en ese proceso con el asesoramiento de los maestros de apoyo a la integración o del orientador u orientadora del centro).

La clave para que una AC no significativa sea eficaz descansa en su generalización al conjunto de las experiencias y actividades de enseñanza y aprendizaje del alumno, por lo que es imprescindible ponerse de acuerdo en cuáles son las AC de esta índole que se pondrán en marcha en las diferentes áreas o materias. Por ejemplo, si se decide que una respuesta adecuada a determinada n.e.a.e. requiere primar el trabajo en parejas (tutoría entre iguales) y pequeño grupo cooperativo, complementado con una presentación multimodal de la información en clase (complementar las explicaciones con organizadores gráficos, simulaciones y otros recursos no verbales)... o todo el equipo docente se compromete con estas medidas y adapta sus programaciones para incluirlas, o los resultados serán muy probablemente decepcionantes.

Y si esto es así con las medidas relativas a los aprendizajes académicos, podemos imaginar cuáles serán los resultados que obtendremos cuando la problemática afecte al comportamiento y los hábitos del alumno, que dependen de forma mucho más directa aún de la regularidad en los antecedentes y consecuencias de cada conducta.

En cuanto a las AC significativas, la necesidad de coordinación es aún más evidente, en la medida en que implica la participación de un mayor número de profesores en su evaluación, planificación y aplicación: de acuerdo con la actual normativa, la evaluación inicial y el establecimiento de las directrices a seguir son responsabilidad del orientador u orientadora; la elaboración de la ACI, responsabilidad de los maestros de apoyo a la integración; su aplicación, responsabilidad compartida de éstos y el equipo educativo del grupo; y el seguimiento, una tarea colectiva de todos estos diferentes implicados.

3. ALGUNAS TÉCNICAS BÁSICAS DE TRABAJO EN GRUPO

Como casi todo en nuestra profesión, un trabajo de grupo eficaz es en parte el resultado de un cierto “arte” y en parte el resultado de una cierta pericia técnica, de manera que conocer algunos métodos de trabajo en equipo no garantiza en absoluto el éxito del mismo; se necesita también aprender a usar esos métodos en la práctica y algunas habilidades y actitudes que difícilmente se pueden aprender si no es en el propio trabajo en equipo.

No podemos pretender, por tanto, enseñar a nadie aquí a trabajar en grupo, pero sí podemos, al menos, introducir a quien esté interesado en algunas de las técnicas grupales más básicas y sencillas de aplicar en nuestro trabajo cotidiano.

TÉCNICAS DE INFORMACIÓN COLECTIVA Y RÁPIDA

A menudo uno de los inconvenientes de la actividad docente es que nos vemos obligados a tomar decisiones sobre cuestiones de las que no tenemos ni información, ni experiencia suficiente... ni el tiempo necesario para dedicarnos a informarnos de todo leyendo o asistiendo a cursos, de manera que terminamos por hacer lo que sabemos en lugar de saber lo que hacemos.

Puede parecer inevitable, pero lo cierto es que a menudo están disponibles compañeros o compañeras (del propio centro o de otros cercanos) que, por formación y experiencia, dominan

algunos de los aspectos que deberíamos conocer, existiendo varias técnicas que facilitan el formar un conocimiento compartido y más amplio en poco tiempo, utilizando este recurso.

El foro:

Es un método de trabajo orientado al tratamiento con cierta profundidad de un tema bien delimitado, que consiste en una exposición del mismo realizada por varios “expertos” (no más de tres o cuatro), cada uno de los cuales domina un aspecto parcial del mismo. Por ejemplo, para poner en marcha un programa de refuerzo de instrumentales podemos contar con un experto en esta materia, un par de compañeros con experiencia práctica en su planificación y puesta en marcha y alguien con experiencia en la organización de horarios.

El proceso de preparación y el desarrollo son sencillos: se necesita un moderador que se encargue de contactar con los participantes e indicarles los temas de los que queremos que hablen y el tiempo de que dispondrá cada uno (unos 15 o 20 minutos), teniendo en cuenta que tras ellas habrá que dejar unos 20 o 30 minutos para las preguntas de los asistentes al foro y para el debate de los aspectos oscuros o contradictorios. Eventualmente, pedirá una síntesis de una o dos páginas a cada ponente, que hará llegar a los asistentes con anterioridad.

Al comenzar la actividad, el moderador dedicará unos minutos a presentar a los ponentes con brevedad y a concretar de forma precisa los interrogantes a los que hay que responder; también recordará los tiempos previstos y, luego, se encargará de que éstos se respeten y de que las intervenciones, preguntas y respuestas se centren en esos interrogantes.

Al terminar el foro, el moderador hará un resumen final planteando de nuevos los interrogantes iniciales y sintetizando las respuestas planteadas a los mismos.

El simposio:

Es una técnica complementaria de la anterior y tiene una finalidad muy parecida, con el matiz de que no tratamos un tema dividido en partes separadas, de cada una de las cuales un ponente es “experto”, sino de un tema único y común que todos los ponentes desarrollan. Básicamente, pues, no es otra cosa que una exposición a cargo de entre tres y seis ponentes, coordinados por un moderador, que exponen uno a continuación de otro sus puntos de vista o propuestas argumentadas sobre un tema.

Lo esencial aquí es que el auditorio tenga una visión lo más completa y profunda posible del tema elegido en el menor tiempo posible, y para ello es muy importante seguir este proceso:

1. El moderador inicia la sesión exponiendo claramente el tema que se ha de tratar y los aspectos de éste que se tocarán; explica brevemente el procedimiento que se va a seguir; presenta a los ponentes y cede la palabra al primero.
2. Controla el tiempo de intervención de cada ponente, avisando unos minutos antes de que su tiempo finalice y cediendo la palabra al siguiente cuando llega la hora prevista.
3. Una vez terminadas las exposiciones, debe hacer un breve resumen de las principales ideas expuestas y, si es el caso, abre un turno de preguntas aclaratorias y concisas, sin dar lugar a discusiones.

Panel de expertos:

Es una técnica esencialmente igual que el simposio, pero que exige más tiempo porque incluye el diálogo (y hasta la polémica) tanto de los ponentes entre sí como con el público, lo que resulta especialmente interesante cuando tratamos temas con un fuerte componente subjetivo o en el que las percepciones y posturas de partida sean muy diferentes. Se diferencia también del simposio en que el moderador, una vez finalizadas las intervenciones de los ponentes, debe realizar un breve resumen de puntos de acuerdo y desacuerdo entre sus exposiciones, que será el punto de partida para el debate

Dado este carácter esencialmente polémico, es esencial que el moderador vele por que las intervenciones sean respetuosas en el fondo y en la forma y que haga un esfuerzo por llevar la polémica a los temas tratados, nunca a las personas.

TÉCNICAS DE PROFUNDIZACIÓN EN EL CONOCIMIENTO

Cuando lo que necesitamos es profundizar en nuestro conocimiento sobre un tema dado y hacerlo de manera común, las técnicas anteriores dejan de ser útiles y debemos recurrir a otras más horizontales, en las que todos los participantes podemos considerarnos igualmente preparados (o no preparados), aunque con posibilidad de contar con algún asesor más experto en la materia en algunos momentos.

El seminario:

Es el estudio sistemático de un tema planteado y llevado a cabo por un grupo pequeño, un equipo reducido de personas que se reúnen para efectuar una investigación en común hasta lograr un conocimiento lo más completo y específico posible del tema en cuestión: siguiendo un plan preciso de organización del tema (que han podido elaborar con un asesor), los miembros del equipo se dividen para adquirir conocimientos de forma individual y luego compartirlos con el equipo.

La labor de un seminario consiste, pues, en informarse, poner en común la información, discutirla en colaboración, analizar hechos, exponer puntos de vista, reflexionar sobre los problemas suscitados y confrontar criterios en un ambiente de ayuda recíproca para poder llegar a las conclusiones del tema.

Los integrantes no deben ser menos de cinco (para que el trabajo individual sea asumible) ni más de doce (para que la puesta en común funcione realmente) y elegirán un director o directora con tareas de coordinación del trabajo y de la puesta en común, exclusivamente.

Algunas de las claves del éxito del seminario son una minuciosa preparación y distribución previas del trabajo a realizar (incluyendo una definición precisa del “producto” que pretendemos elaborar), el control de los plazos en que se ha comprometido la puesta en común de información y asegurarnos de que la información se distribuye y debate entre todos.

Digamos finalmente que es una técnica especialmente útil en el trabajo propio de un Departamento Didáctico, por ejemplo, cuando se plantea elaborar unas programaciones didácticas completas y realistas acompañadas de un banco de recursos y actividades para el desarrollo de las correspondientes asignaturas.

El estudio de casos:

En esta técnica, un grupo pequeño o mediano realiza el análisis exhaustivo de una situación concreta y bien especificada desde diferentes aspectos, hasta obtener conclusiones; debemos tener en cuenta, en cualquier caso, que en ella lo importante no es tanto que el caso “se resuelva bien”, sino que el proceso nos sirva para identificar y analizar alternativas de actuación que podríamos usar en nuestros propios problemas.

Por lo que se refiere al procedimiento de desarrollo, es una técnica bastante sencilla, en la que podemos señalar los siguientes pasos o fases:

1. Elección del caso:

- Debe plantear un solo problema, presentando los detalles importantes para su comprensión y resolución.

- Debe ser adecuado al tipo de alumnos para que suscite su interés.

- Es conveniente que el caso se presente acompañado de un cuestionario o guión de trabajo que ayude a centrar el tema y su discusión.

2. Presentación:

- El profesor presenta el caso de manera resumida y entrega el cuestionario o guía con el que el grupo analizará el problema.

3. Discusión:

- Se divide la clase en grupos.

- Cada grupo discute el caso, siguiendo el cuestionario, y llegando a conclusiones sobre el mismo.

- Las conclusiones de cada grupo se ponen en común y se entabla un diálogo general en la clase. Puede hacerse conforme a metodología variadas, por ejemplo:

- Cada grupo informa de sus conclusiones; se toma nota de ellas en la pizarra y se entabla un diálogo general en torno al tema.

- Los representantes de cada grupo discuten entre sí sus conclusiones, mientras los demás actúan de observadores.

- En todo caso, se procurará llegar a conclusiones aceptadas por el gran grupo

TÉCNICAS DE DISCUSIÓN

Si nuestro problema no es la información sobre un tema, sino la existencia de posturas encontradas, la mejor manera de evitar que éstas den lugar a problemas y disfunciones es ponerlas sobre la mesa de forma organizada, para lo que nos son útiles dos nuevas técnicas de grupo:

El debate:

El debate es una actividad oral que consiste en la discusión de un tema por parte de dos personas o dos grupos: Defensores y Atacantes, que debatirán en presencia del resto del equipo.

Para que resulte útil es importante un esfuerzo para objetivarlo y alejarlo de la discusión personal: cada grupo debe preparar su intervención indicando expresamente los hechos en que se basan y argumentos que los relacionen racionalmente.

En cuanto a su desarrollo, toma la palabra el primer representante del grupo defensor para exponer sus argumentos y evidencias en un tiempo predeterminado; enseguida le discute sus puntos de vista el primer representante del grupo atacante ya sea atacando las evidencias o los argumentos, también con un tiempo predeterminado... Y así sucesivamente.

La duración del debate estará fijada de antemano y no excederá los sesenta minutos, siendo a veces interesante plantearlo como un proceso con varios “asaltos dialécticos”, en sesiones en días diferentes, de modo que unos y otros puedan replantear su posición en cada intermedio entre sesiones.

Es también esencial contar con un moderador cuya misión será ordenar los turnos, controlar los tiempos, hacer síntesis parciales y mantener los intercambios dialécticos en el marco objetivo de la discusión, evitando las faltas de respeto, el desorden, las digresiones o los argumentos ad hominem.

Al finalizar el debate, también debe sintetizar las ideas más importantes expuestas por bando y poner de relieve los puntos de acuerdo y desacuerdo surgidos.

Es una técnica útil cuando se está planteando algún tipo de decisión que suscita fuertes adhesiones y rechazos en un claustro, en un Departamento...después de haber obtenido información mediante otras técnicas y antes de analizar sus pros y contras en pequeños grupos para tomar una decisión.

La mesa redonda:

Las técnicas anteriores a veces se confunden con la mesa redonda, de la que difieren porque ésta está constituida por un grupo de personas que se reúnen para debatir sobre un asunto polémico muy concreto, y no hay exposición de ponentes propiamente dicha, sino exclusivamente discusión (ello no impide que cada participante pueda comenzar con una alocución breve en donde siente su posición de partida, su “tesis” sobre el tema).

Al preparar una mesa redonda, es importante tener en cuenta lo siguiente:

- Entre todos escogen un tema teniendo en cuenta que pueda prestarse a discusión, pueda tener interés para todos los participantes, trate, en la medida de lo posible, de un asunto de importancia actual y esté adecuado al nivel mental de los participantes y finalmente, que posea fuentes de información de rápida y fácil consulta.

- Debe nombrarse a un moderador.

- El moderador nombra a un portavoz.

- El moderador y el portavoz nombran a una comisión de tres estudiantes y entre todos determinan el tiempo que se va a emplear en la reunión.

- El moderador, el portavoz y la comisión se reúnen y elaboran una agenda teniendo en cuenta este procedimiento. Intercambian ideas sobre el tema, basándose en las fuentes de información que puedan conseguir, van anotando las ideas a medida que las vayan estudiando y las organizan siguiendo un orden determinado. Finalmente, anotan, ya en limpio, esas ideas teniendo en cuenta que cada una de ellas sea de la misma importancia que las demás y como un desarrollo de tema.

- El presidente, el relator y la comisión sacan copia mecanografiadas o manuscritas de la agenda y las distribuyen a los participantes un día antes de la reunión.

- Ya conocida la agenda por todos, prepara sus ideas basándose en sus experiencias personales o en fuentes escritas u orales de información. Todos anotan en orden los puntos de vista que van a discutir en la reunión.

En cuanto al desarrollo de la actividad, es importante tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- El moderador, el portavoz y la comisión nombrada, ordenan los asientos en forma circular antes de iniciarse la actividad.

- El moderador abre la discusión a la hora fijada anunciando el tema y exponiendo el interés que éste tiene para todos los asistentes.

- El moderador pone en conocimiento la agenda para discutir el orden que ha de seguirse.

- Los participantes deben exponer sus puntos de vista usando una voz clara y agradable.

- El moderador debe estar listo para explicar con mucha claridad los puntos de discusión que se presten a confusión. Además debe distribuir el uso de la palabra de manera equitativa: negarla cordialmente a quienes hablan mucho y concederla a quienes les gusta poco intervenir; y estar dispuesto a impedir que la discusión se centre en un solo sector del grupo participante.

- Los participantes deben discutir las ideas con ideas, no con sátiras ni referencias personales de mal gusto o ineficaces.

- Cuando la discusión ha llegado a complicarse demasiado, el moderador debe presentar el punto que se está discutiendo desde otro aspecto más claro y dar la palabra a quien no haya intervenido hasta ese momento.

- Cuando faltan pocos minutos para terminarse el tiempo previsto para la reunión, el moderador pide al portavoz que lea la totalidad de los acuerdos o recomendaciones tomadas a lo largo del debate.

- Al terminarse el tiempo que se ha previsto, el moderador cierra la actividad agradeciendo a todos su cooperación y su asistencia.

ESTILOS DE INTERACCIÓN EN LOS GRUPOS

Para terminar, quisiéramos recordar que, en toda actividad de grupo en un ámbito profesional, es esencial mantener estilos de interacción comunicativa que eviten los roces innecesarios.

En este sentido, la observación de las interacciones grupales pone de relieve que existen tres estilos básicos de interacción, dos de los cuales son el mejor caldo de cultivo para convertir el trabajo en problemas entre colegas, mientras que el tercero nos ayuda a una interacción más eficaz y menos estresante. Los dos primeros son los llamados estilos de interacción pasivo y agresivo, mientras que el tercero es el llamado estilo asertivo.

El estilo agresivo se caracteriza por una interacción en la que se tratan de imponer los propios puntos de vista, derechos (supuestos o reales) e intereses, mientras el pasivo se caracteriza por dejarse intimidar por el anterior, con el fin de evitar problemas... Lo que sólo se consigue de forma inmediata, pero a cambio de envenenar la interacción a medio y largo plazo.

En cuanto al estilo llamado asertivo, se caracteriza por buscar activamente una relación respetuosa y de igualdad, en la que todos pueden expresar sus opiniones e intereses libremente, desde el reconocimiento y el respeto al otro.

Si analizamos con tranquilidad el siguiente resumen de las características no verbales y paraverbales de cada uno de estos estilos de interacción, seguro que podemos reconocerlos y pensar en el efecto que ejercen en nuestro trabajo y en nuestras relaciones en el trabajo:

ESTILO PASIVO	ESTILO ASERTIVO	ESTILO AGRESIVO
Postura		
Caída	Derecho pero relajado	Erecto, tenso, rígido
Hombros hacia delante	Hombros derechos	Hombros atrás
Moverse a menudo	Moverse poco, cómodo	Movimientos bruscos o plantado en el lugar
Barbilla caída	Cabeza derecha o ligera	Barbilla arriba o adelante
Sentado con piernas cruzadas	Inclinación Sentado con piernas juntas o cruzadas	Sentado; pies sobre mesa, Manos tras la cabeza o inclinación tensa
Gestos		
Manos que se agitan	Manos relajadas	Brusco, torpe con las manos puños apretados o apuntando con los dedos
Movimientos exagerados	Movimientos de mano ocasionales	Brazos que barren
Encoger hombros	Manos abiertas, muestra palmas	Asentir brusco, rápido, con la cabeza
Frecuente asentir de cabeza	Ocasional asentir con cabeza	

Expresión facial		
Cejas alzadas, mirada de súplica, ojos desmesurados, parpadeo rápido	Mirada relajada, pensativa o interesada, parpadeo ocasional	Ceño fruncido, mandíbula apretada, aspecto ten-so, mirada condescendiente, sonrisa sarcástica
Sonrisa nerviosa o culpable	Sonrisa genuina	Boca apretada
Muerde el labio inferior	Boca relajada	Expresa enojo con mirada de desaprobación, boca muy firme o muestra los dientes, enrojecimiento extremo
Muestra enojo, desvía la mirada, ruborizado con mirada culpable	Muestra enojo con ojos relampagueantes, mirada severa, ligero sonrojo	
Voz		
Callada, suave, tono agudo ehh, ahh, se detiene a media frase...	Resonante, firme, placentera, suave, fluida	Baja y dura o fuerte, áspera, ladra palabras, precisa, expresión contenida.
Risa nerviosa	Expresión fluida	Risa sarcástica
Las expresiones parecen solicitudes con tono de voz que se eleva al final	Risa sólo con humor	Las declaraciones parecen órdenes o pronunciamientos
	Tonos de voz invariables al hacer una afirmación	

Debe tenerse en cuenta, en cualquier caso, que el estilo asertivo tiene también unos componentes verbales, tan importantes como los anteriores:

1. Describir la conducta: La primera fase en una interacción asertiva consiste en tratar de describir de forma objetiva la conducta que nos interesa.

2. Expresar de forma personal las reacciones que nos provoca esa conducta, evitando verter juicios negativos o acusaciones.

3. Manifestar empatía: Consiste en expresar comprensión personal del estado de ánimo y/o los sentimientos del interlocutor.

4. Negociar el cambio: Consiste en tratar de proponer de forma específica una alternativa a la situación de que se trate.

5. Informar de las consecuencias: Consiste en expresar de forma explícita y personal lo que uno piensa hacer si la situación persiste.

¡En fin! No tenemos mucho espacio más para abordar esta cuestión, pero recuerden que, con demasiada frecuencia, alejarnos de un estilo asertivo de interacción es la causa tanto de muchos quebraderos de cabeza como de una pérdida acusada de eficacia en el trabajo de grupo. En la medida de lo posible, deberíamos “practicar” para tratar de adquirir y mantener esta forma de interactuar con los compañeros y compañeras de trabajo.

4. DE LA COORDINACIÓN AL TRABAJO COLABORATIVO: LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Como decíamos en la presentación de este documento, pese a su complejidad y dificultad, el conjunto de cuestiones que hemos ido describiendo a lo largo de las páginas anteriores no supone un auténtico trabajo colaborativo, sino tan sólo el intento de sumar de forma coherente actuaciones individuales y diferenciadas para evitar desastres. Si en lugar de limitarnos a evitar fracasos académicos pretendemos una educación de calidad, en contextos de tan enorme diversidad como los habituales en cualquier centro es preciso tratar de pasar de la mera coordinación a un trabajo colaborativo.

Así lo demuestra, por ejemplo, el análisis de las diferencias en resultados educativos entre países, ya los consideremos en términos de rendimiento académico, tasas de abandono y repetición de curso, tasas de graduación, clima social o grado de satisfacción de familias, alumnado y docentes. Entre los factores asociados a buenos resultados en ese conjunto de variables, encontramos de forma sistemática que el trabajo en equipo del profesorado es uno de los que, como ya dijimos, “marcan la diferencia”.

Así lo han entendido colectivos cada vez más numerosos de profesores y profesoras que, en las dos últimas décadas, han decidido afrontar el reto de la diversidad no tanto haciendo obras de reforma en un edificio pensado para otros fines, como planteándose reconstruirlo desde una nueva perspectiva y con otros fines. Y buen ejemplo de ello son, sin ir más lejos, el movimiento de las llamadas “escuelas aceleradas” en entornos social, económica y culturalmente deprivados, o el programa Succes for all, que lleva ya algún tiempo demostrando que un objetivo (tan aparentemente utópico para algunos) como el logro de altos estándares de aprendizaje para el conjunto del alumnado de un Centro no es ningún sueño.

Por lo que respecta a nuestro país, un excelente ejemplo de este nuevo tipo de planeamientos vinculados a la innovación educativa en contextos habituales es el movimiento de las Comunidades de Aprendizaje, surgido (¡como casi todas las experiencias de cambio educativo!) de la conjunción de tres factores clave: la insatisfacción con unos muy pobres resultados escolares en algunos centros y entornos sociales, la toma de conciencia de que el éxito educativo sólo lo es si es el éxito de todos y cada uno y el convencimiento de que para lograr ese éxito es necesario el trabajo común y cooperativo de todos en el marco de un proyecto común (según el conocido aforismo... ¡Hace falta toda una tribu para educar a un solo niño!).

De hecho, el movimiento de las Comunidades de Aprendizaje se construye originalmente a partir de los presupuestos educativos y psicopedagógicos y de la experiencia acumulada en proyectos como los dos citados en el párrafo anterior y el School Development Program Center, todos los cuales tienen en común el ser iniciativas desarrolladas en contextos de alto fracaso escolar y notable problemática social, que se pusieron en marcha con el fin de transformar escuelas primarias y secundaria “conflictivas” en centros caracterizados por la calidad y la equidad, llegando un momento en ese proceso de transformación en que se hacía evidente la necesidad de dar un salto cualitativo y organizar los propios centros y los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva comunitaria.

Tal y como lo define Ramón Flecha, uno de los profesionales que más se ha destacado en el impulso de este tipo de experiencia entre nosotros:

“Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos (...) El aprendizaje escolar no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que el logro de una educación de gran calidad depende de la participación conjunta de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado... Las comunidades de aprendizaje representan una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad en las que se encuentran muchas personas. Es la reivindicación de la educación que todas las personas queremos para nuestras hijas e hijos, para todas las niñas y niños del mundo”.

Para conseguir estos propósitos, toda Comunidad de Aprendizaje parte de unos principios pedagógicos compartidos que podemos sintetizar del siguiente modo:

- Creación de un clima social de convivencia y participación, en el que se alientan las altas expectativas, se valora la igualdad de derechos y se estimula el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

- Desarrollo de un modelo de gestión basado en la democracia participativa en todo lo que afecta a las decisiones de tipo estratégico, con comisiones de trabajo para coordinar todo el proceso con una gran delegación de responsabilidades.

- Transformación de todo el centro educativo en un espacio de aprendizaje, y no sólo para los alumnos, sino para todos, en el que se fomenta el acceso de todos a la formación con estrategias de apoyo mutuo.

- Planificación compartida de la enseñanza, estableciendo finalidades claras y explícitas, y pensando en el aprendizaje de todos.

- Especial atención al desarrollo de una adecuada autoestima, especialmente a través del trabajo riguroso y el apoyo y reconocimiento de éste.

- Evaluación continua, sistemática y compartida, orientada a la mejora.

- Flexibilidad para revisar las decisiones previas en función del proceso seguido y adaptarlas a las nuevas situaciones.

Desde ahí, el proceso de transformación seguido en cada centro puede ser muy diferente, en función de sus necesidades e idiosincrasia, aunque siempre con una serie de estrategias básicas comunes.

PARA COMPLETAR ESTE SUBMÓDULO, A CONTINUACIÓN ENCONTRARÁ EL ARTÍCULO DE GERARD FERRER “HACIA LA EXCELENCIA EDUCATIVA EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE”, EN DONDE SE EXPONEN Y COMENTAN RESUMIDAMENTE ALGUNAS DE ESAS ESTRATEGIAS

Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje

Gerard Ferrer Esteban

Universitat Autònoma de Barcelona. Fòrum IDEA¹
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Gerard.Ferrer@uab.es

Resum

El projecte «Comunitats d'Aprenentatge» es defineix com una alternativa que guia la transformació de situacions de desigualtat educativa en situacions on es generin oportunitats d'aprenentatge per a tothom. L'aplicabilitat d'aquest projecte, el qual presenta un alt nivell d'operativitat, es tradueix, entre d'altres propostes, en la sistematització de metodologies didàctiques que aconseguen connectar els plantejaments teòrics fonamentadors del projecte amb una sèrie d'estratègies metodològiques que orienten els processos d'ensenyament-aprenentatge cap a l'excel·lència educativa. En aquest sentit, els «grups interactius» responen a la necessitat d'obrir les aules a la participació de la comunitat —familiars, voluntaris i altres agents— per tal d'afavorir l'aprenentatge dels infants.

Paraules clau: comunitats d'aprenentatge, oportunitats educatives, participació.

Abstract

The Learning Communities Project is defined as an educational alternative that drives the transformation of situations of educational inequality towards situations where learning opportunities for everybody are generated. The applicability of this highly operational project leads, amongst other things, to the systematization of didactic methodologies that are capable of connecting the underlying theoretical principles to a series of strategic methodologies that guide the teaching-learning processes towards educational excellence. In this sense, «interactive groups» meet the demand to open the classroom to community participation —relatives, volunteers and others— in order to enhance the learning process in children.

Key words: learning communities, learning opportunities, participation.

1. Fòrum IDEA (Investigación y Desarrollo de la Educación de Personas Adultas) es un grupo de investigación y acción educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Direcció electrònica: Gr.ForumIdea@uab.es

Resumen

El proyecto Comunidades de Aprendizaje se define como una alternativa que guía la transformación de situaciones de desigualdad educativa en situaciones en las que se generen oportunidades de aprendizaje para todos y todas. La aplicabilidad de este proyecto, el cual presenta un alto nivel de operatividad, se traduce, entre otras propuestas, en la sistematización de metodologías didácticas que logran conectar los planteamientos teóricos que fundamentan el proyecto con una serie de estrategias metodológicas que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la excelencia educativa. En este sentido, los «grupos interactivos» responden a la necesidad de abrir las aulas a la participación de la comunidad —familiares, voluntarios y otros agentes— para favorecer el aprendizaje de los niños y las niñas.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, oportunidades educativas, participación.

Sumario

La participación en las comunidades de aprendizaje	Definición y características de los «grupos interactivos»
Los «grupos interactivos»: participación en las aulas	Bibliografía
Participación y «aceleración del aprendizaje»	

La participación en las comunidades de aprendizaje

Actualmente, el trabajo en red se considera, conceptual y metodológicamente, como uno de los indicadores de calidad de cualquier experiencia educativa de éxito (Apple y Beane, 2000; Subirats *et al.*, 2003). Las comunidades de aprendizaje, entendidas como escuelas inclusivas fundamentadas en este trabajo en red, presentan un proyecto integrador e integrado abierto a la participación de todos los agentes vinculados con la escuela. De ese modo, la escuela se puede convertir en el centro donde se aúnan los distintos esfuerzos orientados hacia la mejora y la transformación social del entorno. Para facilitar la generación de esta sinergia en la creación y consolidación de un proyecto de cambio común, desde las comunidades se pone un énfasis especial en el fomento de una participación que responda a principios de funcionamiento democráticos.

Esta participación, elemento básico del funcionamiento de una comunidad de aprendizaje, se fomenta en aquellos ámbitos, tanto académicos como de decisión, que normalmente han sido protagonizados por los profesionales de la educación. Por una parte, en el ámbito de la estructura organizativa, en una comunidad se entiende que la eficacia del aprendizaje pasa necesariamente por la reconversión, mediante la participación, de los poderes profesionales o estatales de la escuela (Elboj *et al.*, 2002). Por otra parte, en el ámbito del aula, en una comunidad de aprendizaje participan e intervienen, en la medida de lo posible, los agentes que pueden mejorar un aprendizaje determinado. El espacio del aula se convierte en un espacio que pertenece a las personas que

quieren enseñar y aprender, sean madres, padres, voluntarios o, evidentemente, profesorado, el cual mantiene la responsabilidad principal de organizar y desarrollar los contenidos académicos.

Con relación a este último punto, el presente artículo centra su atención en los «grupos interactivos», una de las concreciones metodológicas que se desarrollan en las aulas de las comunidades de aprendizaje y que cuentan con la participación y la colaboración de personas voluntarias.

Los «grupos interactivos»: participación en las aulas

En las comunidades de aprendizaje, la llamada *aceleración de los procesos de aprendizaje de niños y niñas* pasa necesariamente por el cambio de la cultura de participación en la escuela, un cambio de modelo de escuela que a la vez requiere un cambio en distintos ámbitos: en el ámbito del currículum, en el ámbito de la práctica pedagógica y en el ámbito de la organización escolar (Bonal, 1992). Coincidiendo con el tercer principio del modelo de las «escuelas aceleradas»,² en las comunidades de aprendizaje este cambio plantea la necesidad de aprovechar todos los recursos de aprendizaje que existen en la comunidad escolar. En este sentido, es necesario que la escuela convencional no ignore las cualidades excepcionales y el potencial que poseen los alumnos, las familias, los educadores y el entorno cultural, social y económico en el que se encuentra la escuela (Bonal, 1992).

Es precisamente desde esta última perspectiva, atendiendo a la optimización de los recursos disponibles, que los grupos interactivos se definen y se caracterizan como una estrategia metodológica eficaz. La movilización, la participación y el trabajo coordinado de los distintos agentes de la comunidad — familias, maestros, exalumnos, voluntarios, EAP, etc.—, constituyen un elemento organizativo clave para ofrecer un aprendizaje de máximos. La entrada de distintos agentes en las aulas facilita no sólo la reducción de las ratios, contexto en el que el diálogo, el intercambio y la cooperación entre los alumnos se genera con una mayor facilidad, sino también un mayor seguimiento personalizado del alumnado, que refuerza e impulsa los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas curricularmente más rezagados.

Participación y «aceleración del aprendizaje»

Si recurrimos a la bibliografía especializada (Levin, 1987 y 1991; Bonal, 1992; Boyd, 2003), podemos observar cómo la aceleración del aprendizaje es un término general usado para designar técnicas o métodos que facilitan el aprendizaje y, al mismo tiempo, «aceleran» el proceso de aprendizaje mediante el refuerzo y el desarrollo de distintas habilidades y operaciones cognitivas, como, por ejemplo, la habilidad de retener, analizar y usar la información. Aunque

2. www.acceleratedschools.net

en el debate educativo actual, desde una parte importante de la comunidad educativa se tiende a relacionar el término *aceleración del aprendizaje* con métodos pedagógicos que no respetan los distintos ritmos cognitivos de las niñas y los niños, desde otras perspectivas se entiende la aceleración o el estímulo del aprendizaje como una medida pedagógica que responde a criterios de justicia y equidad en un marco de producción y reproducción de desigualdades sociales y educativas (Fòrum IDEA, 2002). Es una medida que, en el intento de superar el determinismo de contextos sociales y económicos desfavorecidos, se orienta hacia un aprendizaje de máximos para todos y trata de responder a criterios de excelencia educativa.

Las estrategias planteadas desde el modelo educativo inherente al proyecto de las comunidades de aprendizaje, comprenden explícitamente esta finalidad de conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la excelencia educativa. Desde esta perspectiva, en el marco de las comunidades, dicha finalidad pasa por el enriquecimiento de estos procesos mediante la modificación de las estructuras escolares tradicionales y la participación de toda la comunidad educativa en la escuela (Elboj *et al.*, 2002; Fòrum IDEA, 2002). De ese modo y considerando que las comunidades de aprendizaje nacen originariamente en contextos con altos índices de fracaso escolar, el enriquecimiento de los procesos educativos se convierte en uno de los elementos nucleares para la definición de la escuela como compensadora de desigualdades.

Definición y características de los «grupos interactivos»

Con los grupos interactivos se modifica la distribución espacial tradicional del aula. Son el resultado de una organización flexible del aula en la que el grupo clase se divide en grupos de trabajo pequeños, cada uno de los cuales está tutorizado por una persona adulta. Los grupos se constituyen heterogéneamente, tanto en cuestión de género como en cuestión de aprendizaje y de origen cultural. Es a través de estos grupos heterogéneos que se refuerza el aprendizaje de todos los niños y todas las niñas sin ningún tipo de discriminación (Elboj, 2002; Puigdemívol, 1998). Por otra parte, desde los grupos interactivos, entendidos como una estrategia didáctica activa y motivadora, la creación de entornos de aprendizaje eficaces se condiciona a la construcción de un clima en el aula basado en la comunicación y la cooperación, tanto de niños y niñas entre sí, como entre éstos y las personas adultas responsables de realizar el seguimiento personalizado de los grupos.

Los grupos interactivos recogen aspectos característicos de otras metodologías pedagógicas activas y se redefinen atendiendo a la aproximación comunitaria en la que se basa el modelo asumido de escuela. En efecto, como ya se ha comentado, las aulas se abren a la comunidad y la escuela se convierte en una comunidad de aprendizaje. Las personas adultas que entran en las clases, en coordinación con el profesor o la profesora responsable de la asignatura, colaboran de forma voluntaria en el desarrollo de los contenidos académicos. Esta nueva organización facilita la creación de nuevos espacios de trabajo orien-

tados a potenciar el rendimiento académico mediante una reducción importante de la ratio tutor-alumnos.

Objetivos de los «grupos interactivos»

En el marco de las finalidades planteadas por el proyecto de las comunidades de aprendizaje, los grupos interactivos se conciben como medios para mejorar el rendimiento académico de los alumnos y las alumnas que, con las mismas capacidades que otros niños de la misma edad pero con distintas condiciones contextuales, se encuentran en una situación de desigualdad en los ritmos curriculares. En vista a este mayor rendimiento académico, los grupos interactivos establecen unos objetivos básicos con relación a los procesos psicológicos y de aprendizaje del alumnado (CREA, 2002):

- Desarrollar operaciones cognitivas elementales: memoria, atención, etc.
- Aprender las reglas prácticas heurísticas para la ejecución de un dominio de tareas.
- Elaborar y emplear mecanismos de pensamiento para la resolución de problemas.
- Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.

El diálogo, base del aprendizaje

El proyecto de transformación educativa en el que están contextualizados los grupos interactivos se fundamenta en planteamientos que definen tanto los procesos organizativos como el carácter de las relaciones e interacciones que se establecen en el marco de la comunidad. Uno de estos planteamientos es el «aprendizaje dialógico» (Flecha, 1997; Elboj *et al.*, 2002), una concepción comunicativa del aprendizaje que plantea que éste depende principalmente de las interacciones que se establecen entre las personas. En el caso de los grupos interactivos, la construcción de significados se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario entre los alumnos, los tutores (voluntarios, familias, etc.) y el profesor o la profesora (Elboj *et al.*, 2002).

Altas expectativas de aprendizaje

Las altas expectativas de aprendizaje, principio que constituye un eje vertebral del proyecto de las comunidades de aprendizaje, plantea la conveniencia de revisar, si es necesario, la actitud del profesorado y de los/las tutores/as en el marco de los grupos interactivos. En este sentido, distintas experiencias sugieren que las motivaciones orientadas al éxito, en lugar de las motivaciones orientadas al fracaso, las altas expectativas de aprendizaje y la generación de una interdependencia positiva entre el alumnado, son claves para un progreso académico orientado hacia la citada excelencia educativa (Comer, 1999; Levin, 1991; Sánchez, 1999; Slavin, 1996).

Las expectativas de aprendizaje también se traducen en cómo se entiende que deben ser los sistemas compensatorios para el alumnado que no sigue el ritmo de aprendizaje que marca el currículo. El sistema actual se basa en segregar a estos alumnos en grupos constituidos en función de su bajo nivel y rendimiento académicos. Por el contrario, los «grupos interactivos» están explícitamente en desacuerdo con los planteamientos de las agrupaciones flexibles, las aulas especiales o las unidades externas. Contrariamente a estas propuestas, parten de las altas expectativas de aprendizaje hacia todo el alumnado y juntan a los alumnos más rezagados con los otros alumnos en grupos heterogéneos tutorizados de forma personalizada por una persona adulta.

Organización y funcionamiento de los grupos interactivos

Principios básicos de funcionamiento

Los principios de funcionamiento que deben asumirse, desde la planificación hasta la evaluación de los grupos interactivos, se plantean en función de uno de los objetivos últimos del mismo proyecto de transformación social: aumentar el aprendizaje mediante la creación y la consolidación de una red de interacciones. A continuación se presentan algunos de estos principios que caracterizan el proceso de los grupos interactivos (CREA, 2002):

- Implicación de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje: apertura del aula a maestros, familias, voluntariado y otros agentes.
- Flexibilización del tiempo y del espacio.
- Aprendizaje grupal e individual.
- Seguimiento más directo y personalizado del alumno.
- Optimización de recursos humanos, materiales y económicos.
- Fomento del espíritu crítico: multiplicidad de voces y discursos.

Aspectos organizativos de los grupos interactivos

Varios son los aspectos de tipo organizativo que deben tenerse en cuenta para el trabajo con grupos interactivos en el aula. La mayor complejidad organizativa de los grupos reside tanto en la movilización de las personas voluntarias como en la coordinación entre el profesor de la asignatura y los distintos tutores. Una vez están resueltos los aspectos infraestructurales, se procede al desarrollo metodológico de los grupos:

- La división y distribución de la clase se realiza en agrupamientos pequeños, que constituirán los grupos de trabajo interactivos.
- La composición de los grupos debe ser flexible y heterogénea.
- En cada grupo interactivo debe haber una persona adulta (profesor/a y voluntarios) que realizará las tareas de tutorización.
- Dependiendo del ciclo en el que se desarrolle la metodología de los grupos interactivos, partimos de criterios distintos con relación al tiempo dedi-

cado a cada actividad y al número recomendado de alumnos por grupo. Con relación a la variable tiempo, también se considera que el tiempo total de la clase se debe dividir aproximadamente por el número de grupos creados:

Ciclo	Alumnos por grupo	Tiempo para cada actividad
Parvulario y primer ciclo	3 alumnos	20 minutos como máximo
Ciclo medio	5 alumnos	30 minutos como máximo
Ciclo superior	6 alumnos como máximo	45 minutos como máximo

- El tema curricular de la asignatura se trabaja mediante distintas actividades desde cada grupo interactivo. Cada actividad contempla un tema coherente con el tema principal y complementario con los tratados en los otros grupos. Es conveniente que los grupos no tengan un orden secuencial de ejecución, ya que los distintos grupos empiezan al mismo tiempo realizando actividades diferentes.
- Al finalizar el tiempo destinado a cada actividad, se produce la rotación del alumnado. Cada grupo pasa a realizar otra actividad con otro tutor u otra tutora.
- Al comienzo y al final de la clase, es recomendable que el profesor sitúe las actividades en un mismo marco temático. Al comienzo, introduciendo el tema general, y al final, aportando conclusiones comunes a todas las actividades realizadas.

Profesorado y tutores/las: papel y responsabilidades

Profesorado y tutores/as comparten unos mismos objetivos en el marco de trabajo de los grupos interactivos. Las tareas de ambas partes deben estar coordinadas y, por tanto, es necesario que compartan una misma finalidad en la acción. Por otra parte, es igualmente necesario establecer una separación entre la responsabilidad de unos y otros. Aunque la responsabilidad de apoyar a los niños y las niñas en el desarrollo de las actividades está repartida entre los distintos tutores, la profesora o el profesor titular de la asignatura no deja de asumir la responsabilidad de velar por el correcto desarrollo de los contenidos, tanto los de carácter académico como los referidos a las habilidades relacionales de colaboración y cooperación. De ese modo, se garantiza no sólo la coherencia de los contenidos con relación al currículo, sino también la correcta evaluación de los objetivos atendiendo a criterios técnicos y profesionales.

Mientras la profesora o el profesor de la asignatura realiza tareas de coordinación y coherencia de la enseñanza en el aula, los tutores y las tutoras dirigen las actividades concretas de cada grupo interactivo:

Tareas del/de la profesor/a	Tareas del/de la tutor/a
1. Preparar el material curricular y desarrollar los contenidos de cada grupo.	1. Explicar su actividad académica y generar una interdependencia positiva con relación a los logros individuales y grupales.
2. Distribuir al alumnado en grupos.	2. Explicar los criterios de éxito.
3. Preparar el ambiente del aula y la estructura organizativa.	3. Orientar y asignar papeles de trabajo.
4. Distribuir el tiempo.	4. Supervisar y dar apoyo al alumnado del grupo.
5. Estar en un grupo o en varios como tutor/a.	5. Intervenir para enseñar habilidades de cooperación y potenciar la tutoría interna en el grupo.
6. Hacer un seguimiento de todos los grupos y mantener el criterio general del aula como grupo clase.	6. Contribuir a la evaluación.
7. Ofrecer una conclusión de todos los grupos.	
8. Establecer criterios de evaluación y evaluar.	

Elaborado a partir de CREA, 2002.

Un ejemplo de grupo interactivo

Recientemente, en la comunidad de aprendizaje del CEIP Tanit, de Santa Coloma de Gramenet (Barcelona), los grupos interactivos de la clase de lengua catalana realizaron una tarea no ordinaria, al margen del currículo académico de la escuela. En el marco referencial de un currículo de orientación intercultural, se contextualizó la clase de lengua catalana con una festividad emblemática de Catalunya: la celebración del día de Sant Jordi, el día del libro y de la rosa. A continuación se presenta, a modo de ejemplo, la estructura básica de los grupos interactivos que se realizaron en el aula:

Curso:	2º del ciclo inicial (educación primaria)
Materia:	lengua catalana
Tema principal de la clase:	la leyenda de Sant Jordi
Núm. de grupos interactivos:	4
Niños/as por grupo:	4 o 5
Tiempo total de la clase:	1 hora
Tiempo por actividad:	15 minutos
Objetivos transversales de los grupos:¹	<ul style="list-style-type: none"> — Favorecer el aprendizaje del área cubriendo las necesidades individuales de los alumnos. — Atender las necesidades de los alumnos que en general tienen un nivel más bajo en todas las áreas. — Favorecer la motivación hacia la lecto-escritura proponiendo diferentes tipos de agrupamiento. — Aumentar la autonomía de trabajo del alumno. — Fomentar la cooperación y la colaboración.

1. Objetivos elaborados a partir de la información extraída del Plan estratégico de la comunidad de aprendizaje del CEIP Tanit, de Santa Coloma de Gramenet.

Clase de lengua catalana	
<p>Grupo interactivo 1: lectura</p> <p>Actividad: lectura tutorizada individual y grupal de fragmentos de la leyenda de Sant Jordi.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Favorecer la lectura individual y en grupo. — Adquirir el vocabulario básico que permita a los alumnos comunicarse en catalán. 	<p>Grupo interactivo 4: escritura</p> <p>Actividad: dictado por parte del tutor del grupo de un texto relacionado con la leyenda.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Desarrollar el lenguaje verbal escrito. — Ejercitar los movimientos básicos y avanzados de los trazos de la escritura.
<p>Grupo interactivo 3: expresión oral</p> <p>Actividad: expresión oral mediante la representación teatral o la escenificación de marionetas de los protagonistas de la leyenda.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Favorecer el uso del lenguaje verbal a través del juego y mejorar la fonética. — Expresarse mediante la imaginación, las vivencias, las emociones y las experiencias con espontaneidad. — Adquirir el vocabulario básico que permita a los alumnos expresarse en catalán. 	<p>Grupo interactivo 2: ejercicios</p> <p>Actividad: ordenación de palabras de frases hechas catalanas.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Aprender a utilizar procedimientos de comparación, clasificación y ordenación. — Hacer juegos de palabras para trabajar la pronunciación y la sonoridad de las palabras.

Bibliografía

- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BONAL, X. (1992). «Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 201, p. 60-65.
- BOYD, T. (2003). «Research Base for Selected Services. Accelerated Schools Plus». National Center Accelerated Schools Plus. University of Connecticut Neag School of Education. Documento electrónico: http://web.uconn.edu/asp/Accelerated_Schools_Plus/files/Research_Base.pdf
- COMER, J.P. et al. (ed.) (1999). *Child by Child. The Comer process for change in Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- CREA (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Documento policopiado. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FÒRUM IDEA (2002). «Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social». *Educar*, núm. 29, p. 103-121.
- LEVIN, H.M. (1987). «New Schools for the Disadvantaged». *Teacher Education Quarterly*, vol. 14, núm. 4, p. 60-83.
- (1991) *Accelerating the Progress of All Students*. Albany: Nelson A. Rockefeller Institute of Government, State University of New York.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ AROCA, M. (1999). «La Verneda-Sant Martí: a School where People Dare to Dream». *Harvard Educational Review*, vol. 69, núm. 3, p. 320-335.
- SLAVIN, R.E. et al. (1996). *Every Child, Every School: Success for All*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- SUBIRATS, J. (coord.) (2003). *Més enllà de l'escola: Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània.