

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
INSTITUTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
TRABAJO FIN DE MÁSTER



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA MEJORA
DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN UN CONTEXTO
DE EXCLUSIÓN SOCIAL**

ALUMNA: SILVIA CASTELLANO GALISTEO

TUTORA: EVA FRANCISCA HINOJOSA PAREJA

MÁSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA (PERFIL PROFESIONAL)

CONVIVENCIA Y CULTURA DE PAZ

CURSO 2015/2016

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN	4
2.- MARCO TEÓRICO	5
2.1 HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD	5
2.1.1 MODELOS PREVIOS A LA INCLUSIÓN	5
2.1.2 DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN	7
2.2 LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN	9
2.2.1 UN DERECHO RECONOCIDO, EN OCASIONES, VULNERADO	9
2.2.2 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	10
2.2.3 DESIGUALDAD EDUCATIVA Y EXCLUSIÓN SOCIAL.....	11
2.2.4 ASEGURAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS ..	13
2.3 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	14
2.3.1 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	14
2.3.2 CONCEPTOS BÁSICOS.....	15
2.3.3 COMPONENTES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	17
2.3.4 APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA MEJORA DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL	18
2.3.5 PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	21
3.- FASE DE OBSERVACIÓN	22
3.1 CONTEXTO	22
3.1.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES	23
3.1.2 POBLACIÓN A LA QUE ATIENDE	24
3.1.3 PROGRAMAS EDUCATIVOS Y SOCIALES	26
3.1.4 RECURSOS MATERIALES	28

3.1.5 EQUIPO HUMANO	30
3.1.6 PRINCIPALES LOGROS	30
3.1.7 DIFICULTADES O LIMITACIONES QUE HA DE ENFRENTAR	32
3.2 DINÁMICA	32
3.2.1 DESARROLLO DE LAS DINÁMICAS Y PROGRAMAS EN LOS QUE SE HA PARTICIPADO.....	32
4.- FASE DE INTERVENCIÓN	34
4.1 DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	34
4.1.1 JUSTIFICACIÓN (ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES)	34
4.1.2 POBLACIÓN A LA QUE SE DESTINA.....	35
4.1.3 OBJETIVOS.....	35
4.1.4 ACTIVIDADES	36
4.1.5 AGENTES IMPLICADOS	50
4.1.6 RECURSOS	50
4.1.7 TEMPORALIZACIÓN	51
4.1.8 EVALUACIÓN.....	52
4.2 IMPLEMENTACIÓN/EJECUCIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	53
5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
6.- APÉNDICE O ANEXO	62

1.- INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster es una propuesta de intervención en la Asociación Estrella Azahara, emplazada en la barriada de Las Palmeras (Córdoba), donde he realizado las prácticas profesionales de este Máster (del 30 de marzo al 20 de mayo de 2016). Esta asociación es una Obra Socioeducativa sin ánimo de lucro en la que se atiende a alumnado en riesgo o situación de exclusión social derivada de carencias de tipo económico, social, afectivo, educativo y/o familiar.

En este escenario, durante la fase de observación, se ha detectado un bajo desempeño escolar y dificultades para la promoción de curso escolar, problemas de convivencia entre el alumnado y un bajo desarrollo psicoevolutivo. Desde la Educación Inclusiva, para asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades educativas de todo el alumnado, ofrecer un proceso educativo de calidad y poder atender a su diversidad de necesidades en el mismo espacio de aprendizaje, se apuesta, entre otras cuestiones, por un giro metodológico en la praxis educativa de las actividades planteadas, pasando de una estructura de aprendizaje basada en la competición o individualismo, a una estructura basada en la cooperación y ayuda entre iguales.

Apoyándose en las múltiples evidencias teóricas y empíricas que demuestran que el aprendizaje cooperativo puede ser una solución eficaz a dichas problemáticas, se presenta un proyecto de intervención destinado a sentar las bases esenciales de esta metodología para que esta asociación pueda desarrollarla durante todo el curso escolar. Para ello, se introducen diversas dinámicas y técnicas para la cohesión grupal, el aprendizaje cooperativo como recuso y como contenido de aprendizaje, con un grupo de dieciséis escolares durante cinco semanas. Finalmente, se exponen diversos instrumentos para evaluar si se han alcanzado los objetivos propuestos en la intervención y para conocer posibles líneas futuras de mejora.

2.- MARCO TEÓRICO

2.1 HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD

La diversidad humana, como expone Navarro (2011, p. 64), se define como "la expresión de una pluralidad de características inherentes a la persona". Todos los seres humanos somos diferentes en tanto que poseemos una identidad constituida por múltiples combinaciones de rasgos de diversidad (Santos Guerra, 2011). Dichos rasgos pueden ser de carácter individual, si son características singulares de cada persona, o de carácter social, si son compartidas con grupos humanos (Puigdemívol, 2007). Algunos factores concretos que generan diferencia y pluralidad son el sexo, la cultura, la clase social, las creencias religiosas, los sentimientos, las capacidades en el aprendizaje, las preferencias y gustos personales (Cabero y Córdoba, 2009).

Todos estos rasgos de diversidad están presentes en el Sistema Educativo, que se configura como un escenario en el que confluye diversidad de actores: alumnado, profesorado, familias y comunidad educativa en general (García García y López Azuaga, 2012). De esta manifestación de diversidad humana, la diversidad de alumnado, desde el punto de vista docente, es la que más interesa abordar (Puigdemívol, 2007), en tanto que es el protagonista del proceso educativo y se deben conocer en profundidad sus necesidades para ajustar la respuesta educativa.

2.1.1 MODELOS PREVIOS A LA INCLUSIÓN

La diversidad, a pesar de haber existido siempre, no en todos los momentos de la historia se ha concebido de la misma manera ni se ha atendido de la misma forma, viéndose permeada, en ocasiones, por actitudes sociales negativas en torno a la diferencia. De este modo, la atención a la diversidad en el ámbito educativo ha pasado por tres modelos diferenciados: la exclusión, la segregación y la integración (López Melero, 2010).

Durante gran parte de la historia ha predominado un modelo de exclusión. Desde esta perspectiva, se identificaban como diversas a aquellas personas con dificultades físicas y/o psicológicas. Las teorías que trataban de dar significado a su condición eran, principalmente, de tipo mítico o divino. Estas explicaciones, carentes de fundamento epistemológico, eran producto de la escasez de conocimiento científico en ramas del saber como la Psicología, Anatomía y Fisiología (Arnaiz, 2003), pero tuvieron crueles consecuencias sobre estas personas. Tales son, que solían ser recluidas, castigadas, encadenadas, privadas de interacción social (González, 2009) y de atención educativa.

A principios del siglo XX, con el avance de conocimiento científico, se extendió la consideración de que las personas con dificultades físicas y/o psicológicas eran educables. En consecuencia, se desarrollaron instituciones educativas paralelas al Sistema Educativo ordinario, de carácter privado, donde recibían una atención específica (Pérez y Prieto, 1999). Esta dualización de la escuela, propia del modelo de segregación, se basó en que el alumnado recibía un mejor proceso educativo cuando era atendido en un grupo de alumnos y alumnas con características similares. Sin embargo, esta lógica de la homogeneización de los grupos, más que enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, culminó con una pérdida considerable de calidad educativa (Toboso et al., 2012), en tanto que como señala Echeita y Sandoval (2002, p.35) "no han conducido, en absoluto, a los efectos deseados de emancipación, integración social y calidad de vida que, supuestamente, deberían haberse conseguido".

A partir de un rechazo generalizado de estas prácticas educativas segregacionistas, el esfuerzo de las asociaciones de familiares de personas con discapacidad, la confianza depositada por los profesionales en la educabilidad de todas las personas, las conclusiones ofrecidas en diversas investigaciones y el cambio de marco legislativo (véase anexo 1), surgió el modelo de integración (Pérez y Prieto,

1999). La integración, como principio social, pretendía extender una visión más favorable de las diferencias y posibilitar que estas personas desarrollaran su ciudadanía activa (Arnaiz, 2003). Este movimiento en el ámbito educativo significó un gran avance, en tanto que todo el alumnado podía ser atendido en la misma institución escolar (García Pastor, 1998; Muntaner, 2010). Sin embargo, a pesar de los avances alcanzados con el modelo integrador, estas prácticas escolares no consiguieron su objetivo en la totalidad (Muntaner, 2010), porque como argumenta López Azuaga, (2011), a pesar de integrar a todo el alumnado en centros ordinarios, la atención educativa del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se hacía íntegramente en un aula específica. Por tanto, una práctica que comenzó siendo integradora, desembocó en nuevos escenarios de segregación.

2.1.2 DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

Como señalan numerosos expertos en la materia, el término inclusión se trata de un concepto en el que todavía no existe un acuerdo respecto a su significado, dado que este no es preciso y unívoco (Escudero, 2012). Tomando de referencia a la UNESCO (2013), la Educación Inclusiva alude a las prácticas educativas que aseguran la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de sus rasgos de diversidad y las características condicionantes de su contexto. Por tanto, se trata de un concepto de diversidad mucho más amplio que en modelos anteriores, donde quedaba reducida al alumnado con NEE. Dicha igualdad se pretende hacer efectiva en las oportunidades de acceso, su continuidad, la participación activa en el aprendizaje y en los resultados alcanzados, con especial atención a aquel alumnado que se encuentra en una situación de vulnerabilidad. Como señala Valcarce (2011), es una noción multidimensional que trasciende del proceso educativo formal, un paradigma amplio que acoge todo aquel contexto social susceptible de producirse aprendizaje.

Teniendo en cuenta los elementos básicos enunciados por Echeita y Ainscow (2011), se trata de un proceso educativo que tiene como objetivo garantizar la presencia, participación y éxito de todo el alumnado. Esto requiere implementar estrategias eficaces que den respuesta a las necesidades educativas de la diversidad y aprovechar la heterogeneidad del alumnado como un factor estimulante y promotor del aprendizaje.

Como argumenta Valcarce (2011), para ofrecer una Educación Inclusiva es necesario ejecutar serios cambios en la filosofía educativa que afectan al sistema de organización, al currículum, a la metodología y a la valoración de los aprendizajes. Tomando de base a López Azuaga (2011), quien sintetiza los argumentos de otros autores, las diferencias entre integrar e incluir son (véase tabla 1 en el anexo 2):

- La integración se centra en atender a las NEE, mientras que la inclusión se preocupa por las necesidades de todo el alumnado (pues todos y todas somos diversos) y en ofrecer un proceso educativo de calidad, en el cual es clave la cooperación y participación de la comunidad. Además, la inclusión persigue que todo el alumnado promocióne y alcance el éxito escolar, así como acabar con aquellas prácticas escolares excluyentes (Muntaner, Rosselló y de la Iglesia, 2016).

- La integración se centra en la enseñanza, por lo que persigue la adaptación del alumnado "diferente" al currículum establecido buscando la homogeneidad, mientras que en la inclusión se construye el currículum en torno a la diversidad y los agrupamientos son heterogéneos (Valenciano, 2009).

- En la integración se hacen adaptaciones curriculares, mientras que en la inclusión, para garantizar la igualdad de oportunidades, se parte de un currículum común y una evaluación adaptada a las potencialidades. Como argumenta López Melero (2011), un currículum paralelo deteriora la calidad de la enseñanza, porque significa limitar las expectativas puestas sobre el alumnado, derivándose en falta de equidad.

- En la integración, el alumnado con NEE participa solo en determinadas actividades, mientras que en la inclusión lo hace activamente en toda la programación, porque como dice Pujolàs (2010, p.39) "la única forma de que aprendan a convivir, juntas, personas diferentes... es ofreciéndoles la oportunidad de educarse juntas, a pesar de sus diferencias personales, en un mismo centro y en una misma aula".

- Por último, en la integración, la atención educativa está condicionada por las barreras de aprendizaje y las actitudes negativas hacia la diversidad. Por su parte, la inclusión se centra en analizar la influencia de todos los elementos que configuran el espacio de aprendizaje. Asimismo, como argumenta Fernández Batanero (2013), las actitudes del profesorado son positivas, pues la diversidad es un valor, y se potencian acciones docentes como: la búsqueda y puesta en práctica de estrategias innovadoras para responder a sus necesidades; actuar como promotor de valores de democracia, cooperación e interculturalidad; o gestionar otras formas de aprendizaje en las que sea necesaria la comunicación entre iguales, como ocurre en el aprendizaje cooperativo.

2.2 LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN

2.2.1 UN DERECHO RECONOCIDO, EN OCASIONES, VULNERADO

La igualdad de oportunidades educativas es un principio básico de los Sistemas Educativos democráticos del que se viene hablando desde la mitad del siglo XX (López Melero, 2011). Sin embargo, a pesar de la insistencia en el reconocimiento del derecho del alumnado a un proceso educativo de calidad, en diversos manifiestos y convenciones internacionales, tales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) o los foros e informes del movimiento de Educación para Todos (UNESCO, 2015), en ocasiones, este supuesto no se hace efectivo en tanto que existen evidencias de desigualdad en el proceso educativo que limitan las oportunidades de presencia, participación y éxito del alumnado (Echeita y Ainscow, 2011).

A nivel nacional, según datos de proyección oficial, como los ofrecidos en el informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), en 2014 el porcentaje de abandono escolar prematuro en España se situaba en torno al 21,9%, coincidiendo esta cifra con los datos del Informe Internacional del Eurostat (2015), el cual nos sitúa como el país de la Unión Europea (UE) con la mayor tasa de abandono escolar prematuro en edades comprendidas entre 18-24 años. Estos datos evidencian que existe una amplia parte de la población que ni siquiera alcanza el nivel CINE-2A del indicador de la UNESCO (Faci, 2011). Un factor que agrava la situación es la concentración de este fenómeno en zonas deprimidas social y económicamente (Martínez-Otero, 2009).

De modo que como enuncia Pujolàs (2009, p. 30) "el derecho a la igualdad de oportunidades, como el derecho a la educación, es fácilmente y ampliamente reconocido como principio general, pero considerablemente ignorado en la vida de cada día". De hecho, Escudero y Martínez (2011, p.87) confirman que "más de setenta millones de niños y niñas continúan sin escuelas, y en muchos países desarrollados donde sí cuentan con esa oportunidad, son también millones los que salen del sistema sin la formación debida, justa y necesaria".

2.2.2 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La igualdad de oportunidades educativas "se fundamenta en que todos los centros están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas, sexo, raza o clase social" (Muntaner, 2000, p.8). Sin embargo, existen diversas formas de entenderla dependiendo del enfoque de Justicia Social.

Desde el enfoque de la igualdad, todo el alumnado tiene derecho de acceso a la educación y a recibir un proceso educativo similar, mientras que desde el enfoque de la equidad se da un paso más (Bolívar, 2012), pues "el principio de equidad significa tratar

de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos" (Delgado y Blanco, 2015, p.72). Es decir, distribuir los apoyos en relación a las necesidades, proporcionando al alumnado más desfavorecido medios que garanticen la práctica de sus derechos fundamentales en igualdad de condiciones que los demás (Bolívar, 2005), lo que Dubet (2005) denomina igualdad distributiva de oportunidades. El primer posicionamiento se encuentra ligado al modelo de integración escolar, mientras que el segundo lo hace a la inclusión educativa (López Melero, 2011).

Otra cuestión destacable desde la Justicia Social es que el concepto de igualdad de oportunidades se ha ido imponiendo sobre el de igualdad de posiciones. La diferencia entre ambos se encuentra en que el segundo se refiere a la lucha contra las desigualdades habidas en la estructura social, mientras que el primero, hace alusión a que todos y todas puedan competir de forma equitativa para alcanzar la misma meta, sin que la condición social sea un factor determinante. Sin embargo, ambas formas de concebir la Justicia Social no deben de contraponerse, en tanto que una sociedad realmente inclusiva y justa es aquella en la que ambas se complementan (Dubet, 2012).

2.2.3 DESIGUALDAD EDUCATIVA Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Como se enunciaba anteriormente, el derecho a la igualdad de oportunidades puede verse en riesgo si en el proceso educativo no se identifican y eliminan una serie de barreras, es decir, factores que obstaculizan el desarrollo de una Educación Inclusiva. Entre esas barreras, se encuentra algunas vinculadas a las oportunidades ofrecidas por el Sistema Educativo (el ideario, la normativa y la praxis educativa) y otras unidas a las posiciones de partida del alumnado, como las circunstancias personales, culturales y sociales, teniendo en ambos casos consecuencias nefastas como el abandono prematuro del Sistema Educativo, la marginación social y la exclusión (López Melero, 2011).

Entre las circunstancias o procesos sociales que condicionan que no todo el alumnado parta desde la misma posición para alcanzar el éxito escolar, se encuentra que cada grupo social siembra desde la infancia unas expectativas determinadas en el proceso educativo que condicionan sus actitudes hacia la escuela. De modo que, por lo general, los y las nacidas en un grupo social favorecido forjan una actitud más positiva hacia el Sistema Educativo. Asimismo, estos grupos también movilizan estrategias seleccionando el itinerario escolar con mayor probabilidad de éxito y cuentan con mayor cobertura económica para actuar, pudiendo proporcionar a este alumnado actividades formativas complementarias que favorezcan su avance en la escuela (Dubet, 2005).

Por contraposición, el ambiente del alumnado desfavorecido, a menudo, escasea de referentes culturales y de motivaciones que aseguren su permanencia en el Sistema Educativo. Estas circunstancias pueden condicionar que el alumnado no vea lo que hay más allá de su estado social y sea más fácil su entrada en un bucle de reproducción de desigualdades (Gil del Pino, 2005). En efecto, tal y como se constata en el estudio de Moreno (2011), se encuentra en riesgo la igualdad de oportunidades cuando el contexto se caracteriza por condiciones socioeconómicas y culturales deprimidas, lo que favorece una reproducción de las estructuras sociales establecidas a nivel intergeneracional.

La igualdad de oportunidades educativas puede limitar el impacto de estas barreras posibilitando que la persona sea más libre en el ejercicio de sus derechos y pueda ejercer una ciudadanía más activa. De lo contrario, encontrará más dificultades y obstáculos para el aprendizaje, la inclusión en un medio laboral y, en consecuencia, un mayor riesgo de exclusión social (Bolívar, 2012). Por exclusión social se entiende aquella situación de desventaja social de determinados grupos, derivada de la falta continuada de oportunidades en el disfrute de los derechos básicos de acceso y mantenimiento de determinados bienes y servicios como la vivienda, la educación y el

trabajo y que, por ello, sobre la persona se genera un perjuicio y se le expulsa del sistema (Di Franco, 2016).

2.2.4 ASEGURAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Ante la problemática expuesta, la labor de los espacios de aprendizaje, desde la Educación Inclusiva, es prevenir que las diferencias entre el alumnado se transformen en desigualdades en el proceso educativo y, en consecuencia, en exclusión social (Blanco, 2006), haciendo efectivo desde la práctica el derecho de todos y todas a la igualdad de oportunidades (Riera, 2011). La educación debe ser utilizada como un ascensor social (Sánchez García-Arista, 2014) y debe aspirar a que toda la ciudadanía adquiera una capacitación que le permita disfrutar de sus derechos.

Esta labor es trascendental con el alumnado de zonas desfavorecidas social y económicamente, en tanto que por las circunstancias que les atañen y las características del Sistema Educativo, suelen abandonar prematuramente la escuela sin la cualificación necesaria para insertarse en un medio laboral (Echeita y Sandoval, 2002).

Para posibilitar el éxito de todos y todas, desde el punto de vista de la Justicia Social, tiene que haber justicia también a nivel curricular. Para conseguirla, como señala García Pastor (2012), se requiere reflexionar sobre el currículum, los aprendizajes y las estrategias para atender a las diferentes formas que tiene de aprender la diversidad.

En cuanto al currículum, ante la opción de un currículum común o la ejecución de un currículum diferenciado indicado para los intereses de los menos favorecidos, en la escuela inclusiva se apuesta por el primero, en tanto que para combatir los efectos de la meritocracia, se han de definir unos aprendizajes compartidos que les permita ejercer sus derechos fundamentales, entre ellos, la posibilidad de continuar sus estudios y poder avanzar en su situación social de partida (Bolívar, 2005). A tal efecto la Administración y los propios educadores, para facilitar su aprendizaje, deben apoyar su proceso

educativo con recursos extraordinarios, es decir, proporcionar y garantizar los apoyos necesarios para hacer posible la superación del condicionamiento inicial de las brechas sociales (Parra, 2010; Bolívar, 2012).

Otro de los cambios sustanciales que debe hacer operativo los espacios de aprendizaje es replantear la metodología didáctica desarrollada, transformando los modelos pedagógicos competitivos e individualistas en otros en los que prevalezca la cooperación y la ayuda mutua. Entre las múltiples posibilidades se encuentra el aprendizaje cooperativo (Lata y Castro, 2016). Como afirma Prieto (2007), esta propuesta potencia el valor de la diversidad y la riqueza de las diferencias, porque no se excluye a ningún alumno ni alumna, sino que se busca el éxito para todos y todas.

2.3 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

2.3.1 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como se ha señalado, para hacer posibles los fines de la Educación Inclusiva - convivir y educar en un mismo espacio de aprendizaje a la diversidad de alumnado, asegurando la igualdad de oportunidades educativas en su aprendizaje-, es necesario efectuar una serie de transformaciones en la orientación metodológica y en la organización del espacio de aprendizaje. En este sentido, como afirman Gimeno (2000) o Pujolàs (2012), hoy en día siguen prevaleciendo modelos pedagógicos basados en el individualismo y la competición donde se comparan, seleccionan y excluyen del Sistema Educativo a los que se consideran "diferentes", obstaculizando sus oportunidades de aprendizaje. Ante la amenaza de una sociedad cada vez más competitiva y excluyente, los espacios de aprendizaje pueden pasar de la reproducción del orden social establecido a contribuir a su transformación desarrollando valores de convivencia y conductas prosociales como la cooperación, la empatía social y la interacción comunicativa (Gallach y Catalán, 2014). Para ello se requiere atender a la

diversidad de alumnado desde su heterogeneidad, lo que significa pasar "de la Pedagogía de la Simplicidad a la Pedagogía de la Complejidad" (Pujolàs, 2012, p. 91).

La Pedagogía de la Complejidad es definida como "una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras" Cohén y Lotan en Gimeno (2000, p. 34). Para ello, es necesario un cambio en la estructura de la actividad, de manera que las dinámicas, habitualmente, se sustenten en el aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008).

El tipo de comunicación en la enseñanza tradicional era unidireccional y se daba entre profesor-alumno, considerándose inútiles las interacciones entre iguales. Sin embargo, hoy es reconocida la riqueza que supone la construcción compartida del conocimiento (Negro, Torrego y Zariquiey, 2012). En esa línea, Freire (2012) afirma en su Teoría de la Acción Dialógica que el avance de las sociedades solo es posible a través de la humanización de los hombres y mujeres, y esta solo se produce cuando existen continuos intercambios comunicativos. Por ello, en el espacio educativo inclusivo se aboga por el desarrollo de acciones dialógicas, lo que supone desechar modelos donde alumnado es un sujeto individualista y pasivo, y hacer operativas estrategias donde la participación activa del alumnado y la interacción comunicativa entre iguales sean los ejes fundamentales (Martín y Mauri, 2011).

2.3.2 CONCEPTOS BÁSICOS

El aprendizaje cooperativo no es una propuesta reciente. Existen múltiples referencias que constatan que esta orientación metodológica lleva siglos desarrollándose en el ámbito educativo (Vilches y Gil, 2012; Pedreira y González, 2014). Entre sus impulsores destaca Joseph Lancaster, en el siglo XVIII en Inglaterra, o John Dewey a principios del siglo XX, a través del movimiento *Escuela Activa*, quien defendió la

importancia de la comunicación entre el alumnado y el desarrollo de valores como el apoyo entre compañeros (Ferreiro y Calderón, 2006). Sin embargo, pese a estos intentos transformistas, en la práctica el modelo predominante continúa basándose en propuestas competitivas e individualistas (Riera, 2011).

El aprendizaje cooperativo se puede definir como la utilización pedagógica de pequeñas formaciones de alumnos y alumnas que trabajan en equipo con el objetivo de que sus interacciones potencien el aprendizaje de todos los implicados, creándose interdependencia y responsabilidad con el aprendizaje de sus compañeros y compañeras (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2009).

Otros autores, como Gallach y Catalán (2014), lo definen como un variado y extenso grupo de métodos y procesos sistemáticos, en los que el alumnado participa de forma activa en el aprendizaje e interactúa con sus compañeros para la resolución de problemas. También resulta fundamental la apreciación realizada por Santos, Lorenzo y Priegue (2009), quienes acentúan la importancia de la heterogeneidad de los miembros.

Autores como Suárez (2010) exponen una serie de requisitos imprescindibles para definir esta metodología, entre los que destacan: la interacción dialógica entre iguales para que se produzca aprendizaje; que los participantes compartan objetivos; que todos sientan responsabilidad con el aprendizaje de los demás; que las formaciones heterogéneas sean equipos y que la compongan escaso número de escolares.

Por ello, como argumentan León, Felipe, Iglesias y Latas (2011, p.717), el aprendizaje cooperativo "supone una alternativa metodológica a modelos más directivos e individualistas, que generan deficiencias formativas entre los alumnos, como dependencia intelectual, inseguridad en la solución de situaciones, nula participación y escasa capacidad crítica y de reflexión". Estos rasgos lo convierten en un modelo de aprendizaje diferente del individualista, competitivo o incluso del colaborativo. Para

Suárez (2010), la cooperación implica más que colaboración. Etimológicamente, colaborar procede del verbo latino *co-laborare*, que significa labor, trabajo o esfuerzo, mientras que cooperar procede de *co-operare*, que significa trabajo, pero también apoyo, ánimo, ayuda recíproca. Además, en el colaborativo, los participantes unen esfuerzos para obtener mayor eficacia en la tarea, pero no existe compromiso afectivo como tal. Por el contrario, en el cooperativo se establecen vínculos afectivos intensos entre sus miembros, implicando valores de solidaridad, interdependencia y responsabilidad en la tarea ajena (Pujolàs, 2005).

2.3.3 COMPONENTES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Como se ha descrito, no todas las prácticas grupales son aprendizaje cooperativo. Para que exista es indispensable que en su desarrollo se identifiquen cinco componentes (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Del Pozo y Horch, 2008):

La **interdependencia positiva** se basa en la creación de un vínculo entre todos los participantes en el ejercicio de sus tareas de aprendizaje, caracterizado por la unión de esfuerzos, la ayuda mutua y la responsabilidad en el aprendizaje del otro para alcanzar un objetivo común. En consecuencia, el éxito o el fracaso son compartidos.

La **responsabilidad individual y grupal**, consiste en que cada miembro es, al mismo tiempo, responsable de ejecutar unas determinadas tareas asignadas a su rol dentro de la formación y corresponsable en el logro de unos fines de equipo. En consecuencia, se evalúa el desempeño tenido en ambas facetas.

La **interacción estimuladora**, trata de que el alumnado desempeñe una labor de guía en el aprendizaje de los demás, ofreciéndoles ayuda en las tareas y respaldo afectivo-emocional, reconociendo sus logros y avances. Para ello, es necesario que la interacción se efectúe cara a cara, compartiendo un espacio y tiempo de aprendizaje.

La formación del alumnado en **prácticas interpersonales y grupales** para el trabajo de equipo, tales como habilidades sociales y comunicativas, el respeto a las diferencias de opinión, estrategias para la resolución pacífica de conflictos, la toma de decisiones democrática, el respeto al turno de palabra, la generación de un ambiente basado en la confianza y seguridad, y la motivación en la tarea de aprendizaje.

Por último, **la evaluación grupal**, que trata de que los miembros realicen un análisis de carácter formativo y constructivo del funcionamiento del equipo respecto a la consecución de los fines planteados y a las relaciones humanas establecidas.

El desarrollo de estos cinco componentes requiere que la propia estructuración del aprendizaje sea cooperativa, lo que implica atender a la *estructura de la actividad, de la autoridad y de las finalidades*. La estructura de la actividad hace referencia al agrupamiento y al tipo de actividad por la que se opta. La estructura de la autoridad está vinculada al grado de autonomía y participación del alumnado en la gestión del aprendizaje, la determinación de los contenidos, la forma en que son aprendidos y su evaluación. Por último, la estructura de las finalidades se refiere a las metas que se quieren alcanzar. Entre las distintas estructuras posibles (individualista, competitiva o cooperativa), se requiere optar por una estructuración cooperativa (Pujolàs, 2012).

2.3.4 APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA MEJORA DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

El aprendizaje cooperativo se presenta como una solución eficaz a las principales problemáticas que atañen al ámbito escolar, como es el abandono prematuro del Sistema Educativo, las dificultades de convivencia y violencia entre iguales y la ausencia de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, mejora las interacciones entre los educadores y el alumnado y fomenta la interculturalidad (León, Felipe, Iglesias y Latas, 2011).

El aprendizaje cooperativo tiene bases teóricas sólidas en el ámbito de la Pedagogía y la Psicología Social. Tomando como referencia la Teoría Genética de Piaget, esta metodología es esencial en tanto que promueve interacciones capaces de generar conflictos sociocognitivos que producen desequilibrio y promueven un avance en las destrezas sociales y el desarrollo cognitivo. Por otro lado, desde de la Teoría Sociocultural de Vygotski, impulsa el aprendizaje, en tanto que las interacciones y estímulos sociales promueven el desarrollo cognitivo; potencian el uso del lenguaje; y generan cambios en la Zona de Desarrollo Próximo, en tanto que se favorecen mutuamente contextos de andamiaje. Desde la Teoría de la Interdependencia Social, resulta apropiado pues favorece la interdependencia positiva entre el alumnado para alcanzar objetivos comunes, lo que significa que se estimulan, motivan y potencian los esfuerzos empleados en el mismo (Gavilán, 2009; Negro, Torrego y Zariquiey, 2012).

Además de los argumentos teóricos, existen numerosas evidencias empíricas que manifiestan que los sistemas de aprendizaje basados en la cooperación ofrecen importantes beneficios sobre otros sistemas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Según apunta la mayor parte de los estudios realizados, se produce un aumento del esfuerzo empleado por el alumnado en el desarrollo de las tareas y en consecuencia mejora del rendimiento académico obtenido en las mismas. Asimismo, se ve favorecido el juicio crítico y la capacidad de reflexión sobre lo aprendido. En este sentido, ante un volumen importante de investigaciones sobre su impacto, Johnson y Johnson (en Ovejero, 1990), llevan a cabo un metaanálisis de 374 estudios en el que concluyen que las actividades cooperativas promueven mayor desempeño escolar que aquellas actividades en las que se actúa de manera individual o competitiva.

En esa dirección, el Laboratorio de Innovación Educativa (2012) apunta a que dicha mejora afecta a todos y todas, independientemente de sus capacidades de

aprendizaje. Por un lado, el alumnado menos aventajado, en contacto con el más aventajado, acelera notoriamente su ritmo de aprendizaje, procesando los conocimientos y adquiriendo habilidades y destrezas en mayor brevedad que si lo hiciera solo. Por otro lado, el alumnado medio fomenta su desarrollo psicoevolutivo, en tanto que entra en sucesivas discrepancias y conflictos cognitivos que le llevan a la reestructuración del pensamiento de forma continua. Por último, el alumnado más aventajado, cuando ejerce de guía de sus compañeros, consolida plenamente los conocimientos ya adquiridos y mejora la organización de los mismos y las habilidades de comunicación al transmitirlos.

También existen evidencias de que aumenta la motivación del alumnado en el desarrollo de las tareas de aprendizaje, empleando mayor tiempo en la ejecución de las mismas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Al existir independencia positiva en el éxito, se generan mecanismos de refuerzo entre compañeros que les lleva a desarrollar mayor motivación en la tarea (Díaz-Aguado, 2002).

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo incide positivamente en el clima de convivencia, en tanto que al no exaltar la ambición por competir con los demás, las relaciones entre el alumnado se basan en el diálogo y en la ayuda mutua, en la unión de esfuerzos, el reconocimiento de las aportaciones individuales, la responsabilidad de equipo, etc. En esta línea, como constata la investigación realizada por Cano Tornero (2014), la organización de actividades cooperativas resulta esencial para alcanzar una mejora sustancial de las relaciones interpersonales en los espacios de aprendizaje.

Finalmente, también existen evidencias de que el aprendizaje cooperativo mejora el desarrollo psicoevolutivo, dado que potencia la autoestima, el autoconocimiento, la consolidación de la identidad personal, la capacidad para afrontar conflictos y las habilidades comunicativas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Ortega y Mínguez, 1999).

2.3.5 PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

A continuación se presentan algunos proyectos y experiencias de aprendizaje cooperativo que constituyen, entre otros, un marco de referencia para esta intervención.

Cooperar para Aprender y Aprender para Cooperar, es un programa diseñado por la Universidad de VIC (Barcelona), enmarcado dentro del *Proyecto PAC*, en el que se proponen un conjunto de actuaciones de aprendizaje cooperativo que se pueden aplicar desde Educación Infantil hasta Secundaria. Estas herramientas se estructuran en tres ámbitos: *cohesión de grupo*, cuya finalidad es forjar un adecuado ambiente de trabajo y crear lazos para que se constituyan como pequeñas comunidades de aprendizaje; *el trabajo en equipo como recurso*, que persigue maximizar el aprendizaje en cualquier área del currículum, organizando la actividad de manera cooperativa; *el trabajo en equipo como contenido*, en el que aprenden a definir sus metas, distribuir tareas y organizarse adecuadamente (Pujolàs y Lago, 2011).

Una experiencia de aplicación del Proyecto PAC se desarrolló en el curso 2008-2009 en 5º Primaria en Conocimiento del Medio. Para la cohesión, se implementaron actividades como "la pelota", "la tela araña", "los gansos" y "la silueta". Estas tuvieron especial énfasis al inicio del curso, pero se desarrollaron de forma sistemática hasta el final del mismo. Se constituyeron cinco equipos base, teniendo en cuenta su heterogeneidad en desempeño escolar, disposición a ayudar y preferencias sociales. A continuación, se trabajaron técnicas y dinámicas de cooperación para aprender, como Teams-Games-Tournement, el Rompecabezas o lápices al centro. Entre sus efectos, el alumnado se mostraba feliz, implicado, entusiasmado en la tarea y autónomo. También mejoraron las relaciones interpersonales y los resultados académicos (Moriña, 2011).

Otro proyecto, titulado *Programa ECO-FA-SE*, ha sido diseñado e implementado por el Grupo de Investigación de la ESCULCA de la USC (Santos Rego

et al., 2014) en siete centros de Galicia (1º y 2º ESO) a través de tres actuaciones relacionadas: programa de aprendizaje cooperativo usando las técnicas del Rompecabezas, Juego-Concurso y Grupos de base; un programa de Educación Familiar; y un programa de Aprendizaje-Servicio. Su aplicación ha favorecido la mejora del rendimiento académico a partir del aumento de la autoestima en el alumnado y la implicación familiar (Godás, Lorenzo y Priegue, 2015).

Por último, otra experiencia de interés es la del Colegio Residencia de Primera Acogida Hortaleza (Madrid), que acoge a alumnado con circunstancias sociales desfavorecidas (víctimas de malos tratos, expulsados de su hogar, jóvenes en estado de gestación, inmigrantes, jóvenes con antecedentes delictivos, etc.). Se ha aplicado la metodología cooperativa con los jóvenes de origen inmigrado para la mejora de la competencia lingüística. Tras su desarrollo, la evaluación ha demostrado un aumento significativo en el aprendizaje y la mejora de la socialización, por lo que han decidido extenderla al resto de las áreas del curriculum (Santos González y Cabello, 2013).

3.- FASE DE OBSERVACIÓN

3.1 CONTEXTO

A continuación, se expone una descripción de la asociación dónde se desarrolla este Trabajo Fin de Máster, haciendo mención a su contexto, población, programas, recursos, principales logros y limitaciones que encuentra en la implementación de sus actuaciones. Para conocer y hacer explícita esta información, he consultado diversas fuentes documentales: la *Memoria Anual Estrella Azahara 2014/2015*, que hace balance sobre su Programa Socioeducativo y Sociolaboral; el documento institucional *Proyecto Estrella Azahara (Las Palmeras)*; y la página web de *Encuentro en la Calle* (2016), asociación con sede y actuación en el mismo entorno. También han sido fundamentales las entrevistas informales que he realizado a su coordinador principal, a los educadores

y educadoras y colaboradores, a los protagonistas de las experiencias desarrolladas y mi propia observación durante la estancia de prácticas en la asociación.

3.1.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES

La asociación se ubica en la barriada periférica de Las Palmeras, al noroeste de la capital cordobesa, a la altura del kilómetro 3,5 de la carretera de Palma del Río. Según la información ofrecida en el Proyecto Estrella Azahara, la aportada por su coordinador y la expuesta en la web de la Asociación Encuentro en la Calle (2016), esta fue fundada en los sesenta, debido a una serie de inundaciones que dejaron sin vivienda a familias con escasos recursos económicos que habitaban en antiguas edificaciones del Campo de la Verdad, en chabolas del Veredón de los Frailes y en casas de vecinos en mal estado del casco histórico. En esta zona se hicieron unas casitas portátiles de uralita propuestas como albergues provisionales que constituyeron hogares hasta que fueron sustituidas en su totalidad, veinticuatro años más tarde, por viviendas de carácter social, muchas de las cuales se encuentran actualmente en estado de infravivienda.

Esta barriada ha sido declarada Zona con Necesidades de Transformación Social, derivada de problemáticas como el analfabetismo (85,7% de la población) y la baja cualificación profesional; el desempleo (80%) y precariedad laboral; las drogas; la delincuencia; la pobreza extrema, debido a la falta de recursos para subsistir y la ocupación de locales inhabitables; la desestructuración familiar; los focos de infecciones por falta de higiene en su calles; los robos del tendido eléctrico; las altas tasas de absentismo escolar; el machismo y cultura patriarcal; la falta de tejido asociativo; o marcados problemas de convivencia vecinal, entre otros. Tal es la situación, que como se declara en el Proyecto Asociación Estrella Azahara, Las Palmeras es de uno de los barrios que encabezan la lista de barriadas con mayor presencia de estas problemáticas dentro del marco de la Unión Europea (UE).

En este contexto se inserta la Asociación Estrella Azahara que, según su Proyecto, se trata de una asociación sin ánimo de lucro fundada en el año 2007 en Córdoba. Forma parte de la Red de Obras Socioeducativas de La Salle, dentro del ámbito de la educación no formal. Nace de una propuesta formulada en la I Asamblea de la Misión Educativa en el 2005, con el objetivo de hacer realidad la voluntad de su fundador, San Juan Bautista de La Salle, de ofrecer atención educativa y cristiana a los más necesitados de la ciudad, partiendo de la educación como palanca de inclusión social. A este objetivo general se unen los fines fundacionales de crear sentimiento de pertenencia a una comunidad y el aprendizaje de valores de convivencia, colaboración, respeto, amistad, entre otros. En este sentido, su emplazamiento en el barrio de Las Palmeras desde el año 2010, se convierte en un enclave perfecto para desarrollar estos propósitos y dar respuesta a las necesidades socioeducativas y laborales de un colectivo de personas en situación o riesgo de exclusión social.

Según su coordinador principal y como he podido comprobar, este centro abre sus puertas de lunes a viernes, días laborables, en horario de mañana, desde las 8 hasta las 14 horas, para el desarrollo del Programa Sociolaboral y en horario de tarde de lunes a viernes, desde 15.30 a 19.30 horas para el desarrollo del Programa Socioeducativo con alumnado de Primaria y Secundaria. Dentro de este último, de lunes a jueves, se ofrece refuerzo y apoyo escolar, y los viernes son dedicados a talleres de ocio y tiempo libre. También se desarrollan eventualmente actividades complementarias, los sábados, como por ejemplo excursiones con fines de enriquecimiento sociocultural.

3.1.2 POBLACIÓN A LA QUE ATIENDE

Según la información expuesta en la Memoria Anual Estrella Azahara 2014/2015, el Proyecto Estrella Azahara y la relatada por los y las educadoras, la población atendida, se trata en su mayoría de personas que conviven en la barriada de

Las Palmeras y que se encuentran en riesgo o situación de exclusión social, derivada de la falta de recursos económicos, educativos, sociales, culturales y/o afectivos. Dicha población se caracteriza por una amplia diversidad étnica, cultural, religiosa y social, si bien un amplio porcentaje de la población atendida es de etnia gitana y de etnia merchera, con escasos recursos que aseguren su subsistencia en el día a día. También es destacable la llegada progresiva de familias de origen marroquí.

En el Programa Socioeducativo, según datos ofrecidos por el coordinador principal y los educadores, el número de alumnado atendido de forma ordinaria este año asciende a un total de ciento treinta, de entre 6 y 16 años de edad, que se encuentra escolarizado en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Esta cifra va en ascenso paulatino por la difusión de las funciones de la asociación en su entorno y por el alto índice de natalidad registrado en el barrio. Esta población se caracteriza por presentar grandes desfases curriculares y dificultades para la promoción de curso escolar en sus respectivos centros educativos. Asimismo, se trata de alumnado, por lo general, con baja estimulación ambiental, individualista, desmotivado, con baja asunción de normas y escasa disciplina. Sus relaciones interpersonales están a menudo marcadas por dificultades de convivencia, en las que se hace uso de violencia verbal y/o física.

Por otro lado, el Programa Sociolaboral, según el balance anual, ha atendido a mil ciento veintiséis personas, jóvenes y adultas del barrio, en edades de trabajar y con bajos niveles de cualificación profesional y educativa. Según la información reflejada en el Proyecto Estrella Azahara y la ofrecida por sus educadores el 85,7% no tiene ningún tipo de estudio y sus oficios más habituales se encuentran relacionados con la construcción, la venta ambulante, los servicios de limpieza, etc. Asimismo, en muchos casos se encuentran en situación de desempleo de larga duración, subsistiendo con

recursos económicos de diversas instituciones. En definitiva, una población en la que encontrar un empleo de manera urgente es clave indispensable para su inclusión social.

3.1.3 PROGRAMAS EDUCATIVOS Y SOCIALES

Para la recopilación de esta información ha sido esencial la revisión del Proyecto Estrella Azahara (Las Palmeras) y la Memoria Anual 2014/2015.

1. PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO

Se trata de una serie de intervenciones socioeducativas destinadas al alumnado de edades comprendidas entre los 6 y los 16 años, escolarizado en la etapa educativa de Primaria o Secundaria, que se encuentra en riesgo o situación de exclusión social. El objetivo principal es ofrecer a sus usuarios una educación de carácter integral, en la que se enriquezcan tanto de saberes, como de valores, actitudes y aptitudes.

Entre sus objetivos se encuentra mejorar los resultados académicos obtenidos en el proceso educativo formal; hacer un seguimiento personalizado y continuo del alumnado en el que se detecta carencias en su desarrollo psicoeducativo; prevenir el absentismo escolar y el abandono prematuro del Sistema Educativo; crear un vínculo más estrecho entre las familias y el proceso educativo de sus hijos e hijas; educar en valores de convivencia cívica y ciudadana; promover el aprovechamiento sano del tiempo libre y fomentar hábitos de vida saludable; promover la igualdad entre hombres y mujeres; concienciar al alumnado sobre la necesidad del desarrollo sostenible.

Entre las actuaciones que se realizan dentro de este programa, se encuentran:

1. Refuerzo educativo, para ayudar al alumnado en la realización de sus deberes y en la preparación de pruebas de evaluación, proponerle actividades de refuerzo o ampliación, guiar su investigación y enseñarle hábitos y técnicas de estudio eficientes.

2. Atención educativa al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, brindando a este alumnado una atención individualizada, en la que se le ofrece los apoyos específicos que requiere en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Atención en Aula de Convivencia al alumnado que presenta conductas que obstaculizan el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, implementando dinámicas lúdicas para favorecer el autocontrol y la resolución de los conflictos.

4. Servicio de Atención Psicológica con el propósito de ofrecer a las familias y al resto de educadores unas pautas básicas de intervención coordinada con el alumnado.

5. Servicio de mediación familiar para mejorar las relaciones interpersonales entre sus miembros, favoreciendo el desarrollo de vínculos y diálogo intrafamiliar.

6. Talleres de prevención del absentismo escolar, en colaboración con la CdA, CEIP Pedagogo García Navarro y el CEIP Miralbaida, en los que se sensibiliza a los jóvenes sobre la importancia de la educación como motor de cambio social y, en consecuencia, la necesidad de que promocionen en el Sistema Educativo.

7. Intervenciones dirigidas a la participación de los niños y niñas en su entorno próximo, realizando actividades de empoderamiento, en las que reflexionen sobre acciones que contribuyan a cambiar las problemáticas que afectan a su realidad.

8. Actuaciones educativas de carácter lúdico, para el ocio y tiempo libre, en las que se desarrollan dinámicas, manualidades, talleres, etc.

9. Actuaciones de coordinación colegios-AMPA para que el proceso educativo no formal tenga coherencia y dé continuidad a lo aprendido en el contexto formal.

10. Participación de los educadores en Comunidades de Aprendizaje, en actuaciones como las tertulias literarias dialógicas, entre otras.

11. Educación en valores y pastoral, de forma transversal en el proceso de aprendizaje, con el objetivo de construir una sociedad más justa e igualitaria.

12. Intervenciones educativas para el fomento de hábitos de vida saludable, que se materializan en talleres de temáticas propias del campo de salud y el bienestar, como es la nutrición equilibrada, la sexualidad, la prevención de adicciones, entre otras.

2. PROGRAMA SOCIOLABORAL

Este programa ofrece servicio de asesoramiento gratuito, actuaciones formativas específicas de carácter académico y laboral, así como prácticas laborales en empresas a la población activa del barrio con el objetivo general de mejorar su empleabilidad.

En cuanto al servicio de asesoramiento, se ofrece orientación laboral, proyectando con los usuarios un itinerario laboral personalizado en el que se incita a la capacitación profesional en nuevas destrezas. En cuanto al ámbito formativo, se pueden diferenciar actuaciones a nivel académico, basadas en talleres de alfabetización de personas adultas con las que se trabaja la mejora de habilidades en lectoescritura y comunicación, así como cursos de preparación para la obtención del Graduado ESPA; y actuaciones a nivel formativo, centradas en la impartición de cursos y talleres de capacitación profesional con reconocimiento oficial. Estos cursos están adaptados a sus necesidades formativas y a las demandas del mercado laboral, y suelen estar relacionados con la adquisición de destrezas específicas de alguna profesión, alfabetización digital para la búsqueda de trabajo, o el desarrollo de aptitudes y actitudes. Por último, para facilitar el acercamiento de los usuarios al empleo, se realizan dos acciones importantes. La primera es colgar en un tablón ofertas de empleo que puedan interesar, creando un punto de empleo, y la segunda es mediar con empresas para que los y las usuarias puedan realizar en sus establecimientos prácticas laborales.

3.1.4 RECURSOS MATERIALES

En cuanto a las instalaciones de la Asociación Estrella Azahara, según he sido informada por el coordinador principal, consta de un edificio de dos plantas de reciente construcción, cedido por el Obispado de Córdoba durante diez años. El primer piso está formado por un recibidor con dos equipos informáticos, una oficina dedicada al servicio de Orientación Laboral, un aula habilitada como cocina, un gran aula dedicada a la biblioteca, un aula específica para el apoyo educativo y aseos para el alumnado.

En el segundo piso se localizan tres aulas específicas de apoyo escolar, una sala de informática, una sala de juntas para reuniones y aseos. Asimismo, el centro se encuentra totalmente adaptado a personas con movilidad reducida, teniendo fácil acceso a las instalaciones y un ascensor, a disposición del usuario, que comunica ambos pisos. Todo el recinto y sus inmediaciones se encuentran vigilados por cámaras de seguridad.

En cuanto a los materiales, en el aula de biblioteca se puede apreciar un mobiliario constituido por mesas y sillas de diferentes dimensiones, organizadas por grupos de trabajo; cuatro estanterías conformadas por material didáctico; otras tres estanterías con obras literarias secuenciadas por edades y diversificadas por temáticas, así como libros de consulta; un amplio armario con recursos específicos; una pizarra blanca; equipación informática constituida por tres equipos con acceso a internet e impresora; paneles de documentación en los que se informa de las actividades que se van a desarrollar; diversos mapas geográficos; un armario con material fungible.

El resto de aulas específicas constan de un equipo informático, una pizarra, dos armarios, un climatizador, diversas mesas y sillas, material específico para responder a necesidades más concretas del alumnado, material fungible y decoración por las paredes (normas de aula, semáforo de la conducta, tablas de multiplicar, el alumno o alumna del mes, creaciones artísticas infantiles, retratos de su fundador, entre otros).

Como consta en la Memoria Anual 2014/2015, los recursos materiales y el desarrollo de sus programas dependen de subvenciones de entidades públicas (74,12%) como el Ayuntamiento de Córdoba, Diputación, Junta de Andalucía, Conserjería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales, entre otras. También de ayudas de entidades privadas (20,05%) como la Fundación Cajasur; Obra Social la Caixa, Fundación Cajasol, BBVA, Fundación Inocente Inocente; Fundación Porticus; o Fundación SM; donativos (5,04%) y socios y colaboradores (0,79%).

3.1.5 EQUIPO HUMANO

Según recoge el Proyecto Estrella Azahara, el equipo humano está compuesto por un conjunto multidisciplinar de profesionales de diversas áreas de conocimiento relacionadas con la Educación (docentes, pedagogos, educadores sociales, etc.) y la Orientación Laboral (titulados en relaciones laborales, abogados, etc.). Como describe su coordinador principal se trata de una plantilla de dieciséis profesionales estable a lo largo de todo el curso escolar, que se pueden distinguir en función del grado de participación y los lazos que les une con la asociación, como personal contratado o becado, siendo en este caso catorce los contratados y dos los becados. Estos se distribuyen de la siguiente forma: diez en el Programa Socioeducativo, tres en el Programa Sociolaboral y tres en el área a la Administración.

Por otro lado, cuenta con la colaboración activa y directa de voluntariado, muchos de los cuales forman parte de la Red de centros de La Salle, siendo estos en el último año un total de ciento veintinueve, procedentes de otras partes de Andalucía, del País Vasco, incluso de Portugal y Estados Unidos. Finalmente, cuenta con la colaboración de recursos humanos eventuales de entidades públicas y privadas que gracias a los convenios existentes, ofrecen asesoramiento jurídico (Colegio Oficial de Abogados); charlas de salud bucodental (Clínica Bérmar); charlas de médicos de familia para la correcta nutrición (Lourdes Izquierdo); entre otras.

3.1.6 PRINCIPALES LOGROS

En el terreno socioeducativo, según la información aportada por su coordinador principal, educadores y las evidencias expuestas en su Memoria, las acciones formativas han conseguido la mejora del rendimiento académico y la promoción escolar, contribuyendo a que cada vez más jóvenes obtengan el Graduado en ESO. Asimismo, se ha conseguido una mejora en su conducta, en tanto que se aprecian mejores relaciones

interpersonales, en las que se reflejan valores como el compañerismo. Además, se ha logrado implicar más a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Igualmente en este ámbito, pero con los adultos, se ha conseguido mejorar sus capacidades en lectoescritura y habilidades comunicativas. Sin embargo, a pesar de los logros obtenidos, es importante seguir avanzando en este sentido para que la educación se convierta en una herramienta al servicio de la transformación e inclusión social.

En el terreno sociolaboral, esta asociación colabora con la administración pública en la búsqueda de empleo a población activa a través de la Unidad Andalucía Orienta, del Servicio Andaluz de Empleo. En este sentido, ha facilitado la inserción laboral del 10% de los desempleados del barrio, contribuyendo con la incorporación de 103 usuarios al empleo, los cuales son datos muy significativos en una barriada que se encuentra asolada por el desempleo. Asimismo, el servicio se ha puesto en contacto con empresas privadas, que han accedido a que los usuarios realizaran prácticas profesionales en sus establecimientos. Además, esta asociación, junto con veinte organismos más, forma parte de Córdoba Social Lab, lo cual ha supuesto una oportunidad de crear sinergias y redes de colaboración entre entidades sociales de Córdoba. Por último, se ha conseguido crear convenio de colaboración con cuatro entidades para impartir Certificados de Profesionalidad.

En cuanto a premios y reconocimientos, según se hace constar en el Proyecto Estrella Azahara, esta asociación fue reconocida en julio de 2011 de *utilidad pública* por el Ministerio del Interior. Asimismo, recibió en el año 2012 el premio de *Córdoba en Igualdad*, concedido por la Diputación Provincial, por su proyecto "*En Palmeras, educamos en igualdad*" en el que se ha conseguido sensibilizar a un número significativo de personas en la desmitificación de los estereotipos asociados al género y en la asunción de valores de igualdad.

Otro de los premios que ha recibido esta asociación a su labor, se trata del premio *Hermano Bonifacio a la Acción Social*, otorgado por la Fundación Caja Rural de Córdoba, como reconocimiento a su acción solidaria y altruista con uno de los colectivos sociales más desfavorecidos de la capital.

3.1.7 DIFICULTADES O LIMITACIONES QUE HA DE ENFRENTAR

La principal limitación destacada por su coordinador es que, al ser una asociación muy dependiente de la subvención económica externa, muchos de los proyectos que se diseñan no se pueden desarrollar y quedan solo en propuestas. Asimismo, destaca que queda mucho camino por recorrer y mucho que innovar en materia educativa para alcanzar los propósitos fijados por esta asociación. Uno de los ámbitos en el que he podido observar más patente esta necesidad de innovación es en la metodología empleada, dado que se trata de una metodología de carácter individualista y competitiva, poco adecuada a los fines institucionales, a las características del alumnado y a las exigencias de un proceso educativo inclusivo y equitativo.

3.2 DINÁMICA

3.2.1 DESARROLLO DE LAS DINÁMICAS Y PROGRAMAS EN LOS QUE SE HA PARTICIPADO

He intervenido en las dinámicas propuestas por la asociación, de lunes a jueves, trabajando activamente con todo el alumnado que se encuentra matriculado en el Programa Socioeducativo, tanto en el aula de biblioteca como en las cuatro aulas específicas. Mi labor ha consistido en ofrecer apoyo escolar en diversas áreas del currículum (Lengua Castellana, Matemáticas, Inglés, entre otras); atender al alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, concretamente a un alumno con dificultades visuales severas y Trastorno del Desarrollo Intelectual (J.C.V.) y a otro con Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad (F.P.M.); enseñar, desde la

práctica y reflexión, valores de convivencia y democracia, así como participar en los proyectos propios desarrollados por la asociación.

También, he participado de manera activa en todas las dinámicas lúdicas de ocio y tiempo libre llevadas a cabo los viernes en múltiples espacios de la asociación y del barrio, como en el taller de cocina, en una Gymkana lúdica, en varios talleres de cine en el centro de Servicios Sociales Comunitarios Poniente Norte "La Foggara", en manifestaciones para concienciar a la población sobre el maltrato y abandono animal recorriendo las calles del barrio, etc. También he colaborado con la asociación tomando iniciativa y participando, junto a varias educadoras, los lunes en horario de mañana, en las tertulias literarias dialógicas llevadas a cabo en tercero y cuarto de Educación Primaria en la Comunidad de Aprendizaje del CEIP Pedagogo García Navarro.

Por otro lado, a modo de aproximación un día cualquiera comienza en el aula específica con la lectura de un manifiesto cristiano en el que se hace reflexionar al alumnado sobre determinados valores de convivencia y se reza una oración para conmemorar las acciones altruistas de su fundador. A continuación, se desarrolla durante una hora actividades en las que se trabajan principalmente las habilidades de comprensión lectora y la lectura eficiente, por considerarse ejes transversales e instrumentales para el aprendizaje de otras áreas del currículum, mediante una metodología de carácter individualista. Los temas trabajados son muy generales y elementales para el nivel educativo. En la segunda hora, en el aula de biblioteca, se asigna un educador o educadora a cada mesa de trabajo, compuesta por cuatro o cinco escolares de similar nivel educativo, quienes son atendidos de manera individualizada: el alumnado indica los deberes que debe cumplimentar y en qué aspectos necesita ayuda. Tras la finalización de las tareas escolares, se atiende a las necesidades recogidas en los registros de observación, proponiendo actividades de refuerzo o ampliación.

4.- FASE DE INTERVENCIÓN

4.1 DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

4.1.1 JUSTIFICACIÓN (ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES)

Esta propuesta de intervención se basa en la implementación de un conjunto de estrategias y técnicas de aprendizaje cooperativo en el Programa Socioeducativo de la Asociación Estrella Azahara. Estas se plantean como herramientas metodológicas para asegurar la equidad y la inclusión en el proceso educativo.

Como se ha descrito en la fase de observación, durante las prácticas se ha detectado un bajo rendimiento académico, desmotivación en el proceso educativo, falta de hábitos de estudio y de responsabilidad en la tarea, dificultades de promoción escolar, falta de cohesión del grupo y desconocimiento entre el alumnado, problemas de convivencia, escasez de habilidades dialógicas, de afrontamiento de los conflictos y de consenso, falta de práctica en valores empáticos y respeto a las diferencias; baja autoestima y autoconcepto negativo.

A partir de estas necesidades y teniendo en cuenta la amplia base teórica y empírica aportada en este proyecto que demuestra que el aprendizaje cooperativo puede mejorar el rendimiento académico (Ovejero, 1990; Johnson, Johnson y Holubec, 1999), el clima de convivencia (Cano Tornero, 2014) y el desarrollo psicoevolutivo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Ortega y Mínguez, 1999), se considera oportuno trabajar esta propuesta metodológica con el alumnado de esta asociación.

Por otro lado, la decisión de este proyecto también fue apoyada por el coordinador principal de esta asociación, a quién manifesté la necesidad de un cambio urgente en la metodología para mejorar el desempeño escolar, las relaciones interpersonales entre el alumnado y su desarrollo psicoevolutivo. Él mostró especial interés en esta propuesta de intervención por ser innovadora, coherente y afín a las bases

institucionales de la Red de centros La Salle y la labor socioeducativa de la entidad y sugirió que fuera enfocada a un desarrollo más prolongado que permitiera instaurar en el próximo curso escolar el aprendizaje cooperativo como metodología didáctica principal en las aulas específicas de esta sede.

4.1.2 POBLACIÓN A LA QUE SE DESTINA

Esta intervención se dirige a un aula específica de la Asociación Estrella Azahara formada por dieciséis escolares del Programa Socioeducativo. Esta población se caracteriza por su marcada heterogeneidad en cuanto a edad (doce tienen ocho años, dos tienen siete y dos tienen nueve); sexo (nueve chicas y siete chicos); centro educativo (seis escolarizados en el CEIP Mirasierra, cuatro en el CEIP Miralbaida, tres en el CEIP Alfonso Churruca, dos en el CEIP Pedagogo García Navarro y uno en el CEIP Enríquez Barrios); procedencia cultural (cuatro de etnia gitana, uno de etnia merchera, otro de origen marroquí); diferente nivel de desempeño escolar (cuatro destacan en el proceso educativo formal, dos presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: uno por Trastorno del Desarrollo Intelectual y severas dificultades visuales y otro por TDAH; el resto presentan dificultades para promocionar en el proceso educativo formal).

Otras características destacables del grupo es que la mayoría presentan dificultades de atención, se encuentran por lo general desmotivados, se distraen con facilidad, no tienen hábitos de estudio consolidados ni de higiene y aseo, pocas veces acaban las tareas, presentan un escaso sentimiento de responsabilidad, actúan de forma individualista, muestran escasez de valores de compañerismo y cuidado del material; sus relaciones sociales se encuentran a menudo marcadas por violencia física y verbal, tienen baja autoestima, baja proyección de futuro y escasas habilidades dialógicas.

4.1.3 OBJETIVOS

Objetivos generales:

- Mejorar el desempeño escolar y los resultados obtenidos en el proceso educativo formal, posibilitando la promoción en el Sistema Educativo.
- Mejorar el clima de convivencia y la cohesión grupal desarrollando relaciones interpersonales positivas con los compañeros y compañeras.
- Mejorar la autoestima y desarrollar un autoconcepto positivo.
- Aprender a trabajar en equipo y crear lazos de interdependencia positiva con el aprendizaje de los compañeros y las compañeras.

Objetivos específicos:

- Participar de forma activa en el propio aprendizaje.
- Desarrollar hábitos de estudio y de esfuerzo en las tareas, empleando mayor tiempo y dedicación en la ejecución de las mismas.
- Desarrollar motivación intrínseca al proceso educativo.
- Fortalecer el juicio crítico y el razonamiento lógico en la toma de decisiones.
- Escuchar activamente las aportaciones de los compañeros y compañeras.
- Conocerse mutuamente y mostrar interés por los demás.
- Desarrollar habilidades sociales y comunicativas.
- Desarrollar valores de convivencia como la empatía, solidaridad, respeto a las diferencias, ayuda mutua y compañerismo.
- Respetar el turno de palabra y tomar decisiones de forma democrática.
- Favorecer la descentración personal, entendiendo la existencia de alternativas diferentes a la propia, orientadas a los intereses del equipo.
- Asumir responsabilidades y compromisos personales y grupales adquiriendo roles y funciones en el equipo de trabajo.

4.1.4 ACTIVIDADES

Para alcanzar estos objetivos, se presentan una serie de actividades de aprendizaje cooperativo basadas en las aportaciones del marco teórico y en el guión del Proyecto AC/CA (Pujolàs y Lago, 2011), donde se distinguen tres ámbitos de intervención en la aplicación de esta metodología: cohesión de grupo, utilización del aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. A partir de estas referencias, se han incorporado propuestas personales y se han formulado modificaciones de manera que las actividades se adecúen a las necesidades y posibilidades del Proyecto Socioeducativo y supongan una innovación útil y beneficiosa para la entidad.

Para su implementación se tienen en cuenta diversos principios metodológicos generales, entre los que se encuentran: la atención individualizada; el énfasis en una educación integral, que contemple ámbitos conceptuales y también actitudinales; la articulación de un proceso educativo flexible donde tenga cabida todo el alumnado, adecuando las propuestas a las necesidades individuales, a través de la introducción de apoyos; la participación activa del alumnado y el trabajo autónomo; la cooperación entre el alumnado y la creación de lazos de interdependencia positiva en su aprendizaje.

COHESIÓN DE GRUPO

Se proponen ocho dinámicas que tienen por objeto el conocimiento mutuo, la cohesión grupal, el respeto a las diferencias, el aumento de la autoestima, el fomento de interacciones dialógicas y la toma de decisiones democrática, el desarrollo de valores como la ayuda entre compañeros y la toma de conciencia sobre la importancia de cooperar y de unir esfuerzos para conseguir los fines propuestos.

1ª ACTIVIDAD: LA PELOTA PREGUNTONA

Dinámica en gran grupo, en la que el alumnado se coloca de pie en forma de círculo, cantando al mismo tiempo que el reproductor de música, la canción *¿Por qué no ser amigos?* del *Canto del Loco* al mismo tiempo que se va pasando una pelota de

gomaespuma en el sentido de las agujas del reloj. Cuando pare la música, la persona que tenga en su poder la pelota tendrá que presentarse al grupo diciendo su nombre, el curso y el colegio en el que se encuentra escolarizado.

2ª ACTIVIDAD: LA TELARAÑA

Dinámica en gran grupo en la que el alumnado se sienta en círculo sobre la alfombra del aula (actualmente el rincón de la lectura). Un alumno o alumna toma con la mano izquierda el extremo de un ovillo de lana y se presenta al grupo, diciendo su nombre y tres aficiones. Después con la mano derecha lanza el ovillo a un compañero o compañera. La persona que lo reciba debe presentar a quién se lo lanzó repitiendo lo que esta dijo ("El ovillo me lo pasó Manuel y sus tres aficiones son el fútbol, la música y el cine") y presentarse a sí misma. Este proceso se repite hasta que se obtenga una telaraña que los una a todos y todas, momento en que se les hace reflexionar sobre el enunciado de los tres mosqueteros "Todos para uno y uno para todos". Algunos de los aspectos tenidos en cuenta es que los alumnos J.C.V. y F.P.M. sean de los primeros en intervenir y que se les recuerde continuamente la importancia de no soltar la lana.

3ª ACTIVIDAD: LA ENTREVISTA

Dinámica en parejas, en la que se asigna un número del uno al dieciséis a cada escolar. Seguidamente, se introducen papelitos numerados en una bolsa tipo saco, se agita y se extraen de dos en dos para formar parejas. Tras ello, se reparte un cuestionario de preguntas de respuesta corta (véase anexo 3) referidas a destrezas, aficiones, preferencias y datos personales. Se entrevistan mutuamente anotando las respuestas de la otra persona en su impreso. Finalmente, en gran grupo dan a conocer a su pareja, leyendo la información. Algunos de los aspectos considerados es facilitar la comprensión a J.C.V. formulando las cuestiones de forma sencilla con ejemplos. También, mantener la atención de F.P.M. a través de estímulos motivadores.

4ª ACTIVIDAD: TENGO QUE DECIDIRME...

Dinámica en formaciones espontáneas de cuatro personas a las que se reparte un impreso sobre un caso concreto al que deben dar una solución de forma cooperativa (véase anexo 4). Para ello, deben cumplimentar de manera individual una ficha (anexo 5) seleccionando los cinco objetos más necesarios. A continuación, en pequeño grupo, llegan a un acuerdo y plasman estas conclusiones en la misma ficha. Tras ello, en gran grupo, descubren los aspectos en los que coinciden y entre todos deciden qué objetos son los más útiles para lograr su objetivo. Para finalizar, se comparan las conclusiones con la hoja de respuestas (anexo 6), haciéndoles reflexionar que cuando han debatido y cooperado con otras personas han tomado decisiones más acertadas que cuando han actuado de manera individual, y de ahí la necesidad de que en esta asociación se trabaje de manera cooperativa. Se adapta el material ampliando el tamaño de la fuente a las necesidades de J.C.V. y se le facilita la comprensión del contenido. Asimismo, se trata de que el alumno F.P.M. mantenga la atención mientras lee y debate con su equipo.

5ª ACTIVIDAD: LOS GANSOS

Dinámica en formaciones espontáneas de cuatro escolares, a quienes se les proporciona una copia del texto *Los gansos* (véase anexo 7) y se pide que lo lean individualmente con atención. Tras la lectura, se les formula unos interrogantes (anexo 8) para que debatan y respondan en pequeño grupo. A continuación, cada componente adquiere el rol de portavoz de una de las cuestiones, dando a conocer en gran grupo las conclusiones a las que han llegado en equipo. Al alumno J.C.V. se le adapta el material ampliando el tamaño de la letra y se facilita la comprensión de los términos trabajados.

6ª ACTIVIDAD: LAS DOS COLUMNAS

Dinámica en gran grupo en la que, de forma cooperativa y consensuada, el alumnado debe tomar decisiones que afectan a su proceso educativo comprendiendo que

todas las opciones tienen aspectos positivos y negativos, y existen puntos de vista diferentes al propio. En este caso, ante la usual incertidumbre de los y las educadoras sobre las actividades en las que les gustaría participar al alumnado en ocio y tiempo libre, se va dar la oportunidad que muestren sus preferencias. Las propuestas serán anotadas en la pizarra en una tabla de doble entrada (véase anexo 9). Para ello, pedirán la palabra y expondrán su punto de vista. Entendiendo ya la opinión de los demás, votarán las cinco actividades en las que tienen mayor interés en participar.

7ª ACTIVIDAD: LAS PÁGINAS AMARILLAS

En gran grupo se va a realizar una guía de servicios donde el alumnado preste y se beneficie de estos con sus compañeros y compañeras. La ayuda puede estar relacionada con la enseñanza de destrezas escolares o con aprendizajes de carácter lúdico (canciones, cuentos populares, juegos...). Para cumplimentarla, se tomará como base una plantilla DIN A-5 (véase anexo 10), en la que figure el nombre del servicio, quién lo ofrece, en qué consiste y una ilustración del mismo. Una vez cumplimentadas las fichas se encuadernarán en orden alfabético. Cada cierto tiempo, se seleccionarán al azar dos servicios de ayuda, y los dos alumnos o alumnas deberán enseñar al resto las habilidades, destrezas o capacidades descritas en la guía.

8ª ACTIVIDAD: LA SILUETA

Dinámica en gran grupo donde se reparte a cada persona una plantilla DIN A-3, la cual representa una silueta humana (véase anexo 11). A continuación, se pide que escriban en ella su nombre y dibujen rasgos que les identifiquen. Tras colorearlas, las recortarán y emplazarán repartidas por las paredes. Más tarde, se reparten post-it para que escriban algún rasgo de la personalidad que le resulte agradable de cada compañero y compañera, situando los mismos alrededor de la figura que le representa, obteniendo cada representación tantos post-it como escolares haya. Para finalizar, en gran grupo se

hace lectura de cada una de las siluetas y una reflexión en la que comprendan que todos y todas tienen virtudes y son importantes.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO CONTENIDO

Estas actividades persiguen que el alumnado aprenda de forma sistemática a trabajar en equipo, conociendo en qué consiste y cómo deben organizarse para ser eficaces en la consecución de sus objetivos. De forma específica, se busca que los equipos desarrollen interdependencia positiva en cuanto a las finalidades y a las tareas a desarrollar, construyan su identidad de equipo y desarrollen habilidades sociales.

1ª ACTIVIDAD: *ELECCIÓN DEL NOMBRE DEL EQUIPO Y LOGOTIPO*

Dinámica en equipos base, en la que el alumnado, a través del juego de *la diana*, identifica los aspectos que tiene en común y de ahí propone, debate y consensúa un nombre para su equipo y diseña de forma cooperativa un logotipo que los caracteriza y representa como tal. Para ello, se dibuja sobre una cartulina círculos concéntricos, los cuales se dividen en cuatro partes iguales, trazando una línea en el eje de ordenadas y otra en el de abscisas. En el círculo concéntrico más externo, anotan su afición favorita, en el siguiente su cualidad, en el siguiente su color favorito y en el círculo más interno la asignatura que les gusta más. Tras ello, se pedirá al alumnado que reflexione sobre las coincidencias y que, en base a ellas, escoja un nombre y logotipo.

2ª ACTIVIDAD: *DISEÑAMOS NUESTRAS NORMAS DE CONVIVENCIA*

Dinámica en gran grupo en la que el alumnado para asegurar el correcto funcionamiento del aula propone, debate y selecciona de forma democrática sus normas de convivencia a través de la dinámica del *grupo nominal*. Para ello, el alumnado de forma individual reflexiona durante cinco minutos sobre posibles normas y las anota en un folio. Transcurrido ese tiempo, se da el turno de palabra de forma ordenada en la primera ronda. Todas ellas serán escritas en la pizarra, teniendo en cuenta que no se

repitan. Si a alguien no se le ocurre ninguna puede pasar el turno y, en caso de tener más de una propuesta, se dará paso a una segunda ronda. A continuación, cada grupo de cuatro debe debatir y dar un orden a las normas presentadas, siendo estas consideradas como puntos. Aquellas diez que obtengan menor puntuación, es decir, las preferidas por orden, serán las que se establecerán como normas de clase (véase ejemplo en anexo 12).

3ª ACTIVIDAD: FIJACIÓN DE LAS METAS DE EQUIPO

Dinámica en equipos base para acordar los objetivos de equipo. Se explica al alumnado que los dos primeros son compartidos con el resto de equipos: el primero consiste en realizar todas las actividades propuestas y el segundo en cooperar con los demás y ofrecerse ayuda mutua. A partir de ahí, se pide que reflexionen de forma cooperativa dos o tres objetivos más que les gustaría alcanzar en su equipo. Dichos objetivos serán revisados y ampliados considerando las necesidades y dificultades detectadas en su funcionamiento en las sucesivas revisiones del *Plan de Equipo*, documento que se explica con más detalle en la quinta actividad. Para alcanzar estos objetivos, serán a menudo recordados al alumnado en forma de enunciados motivadores "sois un equipo", "juntos lo lograreis", "la unión hace la fuerza", etc.

4ª ACTIVIDAD: ASIGNACIÓN DE ROLES Y FUNCIONES

Dinámica en equipos base en la que a cada componente del equipo se le asigna un rol y unas funciones determinadas. Para ello, se reparte una plantilla de colores a cada equipo con las funciones del coordinador, secretario, ayudante y responsable del material (véase anexo 13), para que lo lean de forma cooperativa. La primera asignación se hace teniendo en cuenta la capacidad de cada componente para desarrollar las funciones atribuidas, de modo que el resto pueda aprenderlas por modelado y las desarrollen de forma adecuada cuando ejerzan dichos cargos. Una vez atribuidas, la recortan y anexionan a su mesa con celo de forma que siempre tengan presentes sus

funciones. Luego, en gran grupo, se les hace conscientes de que el ejercicio de los roles individuales es corresponsabilidad de todos y todas, lo que supone que deben regular la conducta de los demás en caso de que no cumplan con lo acordado.

5ª ACTIVIDAD: *PLAN DE EQUIPO Y REVISIÓN PERIÓDICA*

Dinámica en equipos base en la que el alumnado cumplimenta el *Plan de Equipo*, documento que plasma por escrito los objetivos a alcanzar, los roles asignados y los compromisos acordados (véase anexo 14). Transcurridas tres semanas, se les pasa otro impreso, *revisión del Plan de Equipo* (véase anexo 15), en el cual se les hace reflexionar y valorar el funcionamiento del equipo con fines de mejora.

6º ACTIVIDAD: *CARPETA DE EQUIPO*

Para sellar los compromisos del alumnado de una forma más lúdica y creativa, se propone a los equipos base diseñar su contrato de aprendizaje con la información aportada en las actividades anteriores. Para la portada se le proporciona una cartulina DIN A-4, donde debe constar el nombre de la asociación, el nombre del equipo y una ilustración del logotipo. A continuación, se reparte a cada componente una ficha que debe cumplimentar con sus datos personales, el cargo asumido y responsabilidades acordadas dentro del equipo, habilidades y destrezas, ocio y tiempo libre (véase anexo 16). Después de ello, se reparte un impreso a cada equipo en el que seleccionen cinco normas de funcionamiento entre las diez propuestas en gran grupo (en la actividad 3). Por último, se adjuntan el Plan de Equipo y las revisiones de dicho plan.

EL TRABAJO EN EQUIPO COMO RECURSO

Actividades dirigidas a organizar el trabajo del aula de forma inclusiva. Para su desarrollo, se va a agrupar a los dieciséis escolares en formaciones de cuatro, teniendo en cuenta la heterogeneidad del equipo en cuanto al nivel de competencia curricular. Para ello, sin que el alumnado lo sepa, se va a dividir la clase en tres niveles. El 50% lo

conformarán el alumnado de nivel de desempeño medio, el 25% de desempeño bajo y el 25% de desempeño superior. Cada equipo base estará formado por dos alumnos o alumnas de nivel medio, uno de nivel bajo y otro de nivel alto. Asimismo, se tendrá en cuenta su heterogeneidad en cuanto a género, cultura, motivaciones, habilidades sociales y comunicativas (Fragueiro, Muñoz y Soto, 2012).

Los temas seleccionados para el desarrollo de estas actividades son *los seres vivos* (tercera semana), *los animales vertebrados* (cuarta semana) y *el cuerpo humano* (quinta semana), por ser ejes elementales en los proyectos de la asociación. Estas dinámicas y técnicas también pueden ser empleadas con cualquier contenido propuesto.

En el desarrollo de las actividades, al trabajarse de forma importante la competencia en lectoescritura, se proporcionarán medidas y apoyos necesarios para dar respuesta a las necesidades del alumnado, con especial atención a dificultades específicas del alumno J.C.V., a quien se adaptará el tamaño de la fuente, se usarán ilustraciones y se facilitará la comprensión del contenido, así como al alumno F.P.M. a quien se tratará de mantener su atención en las tareas con estímulos motivadores.

1ª ACTIVIDAD: EL FOLIO GIRATORIO

Dinámica en equipos base para conocer las ideas previas del alumnado sobre el tema a trabajar. Se reparte a cada equipo base un folio y se pide que exponga palabras clave, ideas, frases sobre el tema. Mientras el primero de cada equipo escribe sus ideas debe comentar el contenido a sus compañeros y compañeras. Cuando este acabe de hacerlo, pasará el folio al segundo, y así sucesivamente hasta pasar por todos los miembros del equipo. Para finalizar un portavoz de cada equipo expondrá al resto de la clase sus ideas previas sobre ese tema. Tomando como referencia el tema de los *seres vivos*, el primer día las cuestiones formuladas son *¿Cómo definirías un ser vivo? ¿y un ser inerte?*; el segundo día *¿qué es la nutrición? ¿Qué dos partes tiene la nutrición?*

¿Cómo se clasifican los seres vivos según su alimentación? ¿Qué necesitan las plantas para nutrirse?; el tercer día ¿en qué consiste la función de relación? ¿A través de qué sentidos se pueden comunicar los animales con el mundo?; el cuarto día ¿qué es la reproducción sexual? ¿qué es un animal vivíparo? ¿Cómo se reproducen las plantas?

2ª ACTIVIDAD: LECTURA COMPARTIDA

A menudo las sesiones comienzan con una actividad de comprensión lectora individual debido a graves dificultades que presenta el alumnado en esta competencia. En este caso, se pretende modificar la metodología introduciendo la lectura compartida todos los días durante la tercera semana. Para ello, se agrupan en equipos base y a cada uno de los componentes se le proporciona una copia de la lectura así como un orden concreto para leer (el sentido de las agujas del reloj). El primer alumno lee un párrafo mientras el resto escucha con atención. Cuando este finaliza, el segundo hace un resumen con sus propias palabras de lo leído por el primero. Seguidamente el tercero y el cuarto argumentan si el resumen del segundo es apropiado y en caso de no serlo, expondrán los motivos y lo que le ha faltado comentar. Tras ello, cada miembro adquirirá un nuevo rol, siendo el segundo quien lea el párrafo, el tercero quien lo resuma, y así sucesivamente. Tomando como referencia el tema expuesto, el primer día se abordará una lectura sobre *la diferencia entre los seres vivos e inertes*, el segundo sobre *la función de nutrición*, el tercero sobre *la función de relación* y el último sobre *la función de reproducción*. Cada equipo dispondrá de un diccionario para consultar las palabras cuyo significado desconozcan. El significado será anotado en su cuaderno y, cuando finalicen, el portavoz de cada equipo expondrá las palabras aprendidas.

3ª ACTIVIDAD: LA PARADA DE TRES MINUTOS

Dinámica en gran grupo en la que, para vencer las resistencias a preguntar por cortedad o inseguridad, al término de cada lectura compartida se pide que reflexionen en

equipo algunas dudas que les hayan surgido o determinadas cuestiones que quieran aclarar. Dichos interrogantes son anotados en un folio y el portavoz de cada equipo lo expone en gran grupo para resolverlo de forma cooperativa. Si la información aportada no es correcta, incompleta o nadie la sabe contestar, se aclarará la cuestión.

4ª ACTIVIDAD: ESTRUCTURA 1, 2, 4 Y LAS CABEZAS NUMERADAS

Dinámica en equipos base en la que, tras la lectura compartida sobre *las diferencias entre seres vivos e inertes*, se le proporciona al alumnado una ficha dividida en tres partes para conocer el grado de comprensión del contenido (véase anexo 17). En el primer cuadro responden a ellas de forma individual. En el segundo, contestan en parejas, para lo cual deben dialogar y consensuar una respuesta común. En el tercero, las dos parejas ponen en común sus respuestas y entre todos construyen una única respuesta cooperativa. Tomando como referencia la temática, las preguntas serán *¿Qué es un ser vivo? ¿y un ser inerte? Señala algunos ejemplos de ellos.*

Tras ello, se pone en juego la estructura de aprendizaje cooperativo *las cabezas numeradas*, en la que se asigna a cada miembro un número comprendido entre el uno y el cuatro. Seguidamente, se dice al azar un número por ejemplo "el dos", y los que tengan asignado dicho número serán los portavoces, es decir, los encargados de leer la respuesta elaborada en su equipo en gran grupo.

5ª ACTIVIDAD: LÁPICES AL CENTRO

Dinámica en equipos base desarrollada detrás de la lectura compartida referida a *la nutrición de los seres vivos*. Se reparte una copia a cada componente con cuatro ejercicios (véase anexo 18). Cada componente es responsable de contestar a uno de ellos. El primero lee su ejercicio y expone su respuesta al resto. Tras ello, el compañero o compañera que está situado a la derecha, aporta su opinión y conocimientos acerca del mismo interrogante. Luego, será el turno del tercero y del cuarto. Durante este tiempo,

los escolares tienen su lápiz en el centro de la mesa, lo que significa que pueden debatir pero no escribir. Finalmente, de forma cooperativa darán solución al ejercicio tomando el lápiz y, en silencio, cada uno en su cuaderno de trabajo anotará la respuesta.

6ª ACTIVIDAD: LA SUSTANCIA

Dinámica en equipos base para obtener las ideas principales de la lectura referida a *la relación de los seres vivos*. Se reparte un folio a cada uno para que anote un enunciado que represente una idea principal. Tras ello, uno por uno en el sentido de las agujas del reloj, muestra a su equipo lo que ha escrito y el resto le ofrecen el feedback de si la idea es correcta o no, y lo que habría que modificar de ella. Se efectúan tantas rondas como ideas extraigan. Luego, cada uno anota en su libreta las ideas de los demás. Finalmente, el portavoz de cada equipo pone en común en gran grupo las conclusiones.

7ª ACTIVIDAD: EL JUEGO DE LAS PALABRAS

Dinámica en equipos base desarrollada tras la lectura compartida referida a *la reproducción de los seres vivos*, en la que se escriben algunas palabras clave como *apareamiento, animales ovíparos, animales vivíparos, reproducción asexual* y cada componente redacta un enunciado que aclare al resto el significado de una de ellas. Tras ello, los ponen en común y de forma ordenada van corrigiendo y completando las oraciones. Finalmente, estas oraciones colectivas, las ordenan de forma lógica, y las copian en su cuaderno personal de trabajo.

8ª ACTIVIDAD: TÉCNICA DEL ROMPECABEZAS (JIGSAW)

Esta técnica se desarrolla a lo largo de la cuarta semana con la temática referida a *los animales vertebrados*. En la primera sesión, se asigna a cada componente de cada equipo base un tipo de animal vertebrado (*los mamíferos, las aves, los peces y los reptiles y anfibios*) y se reparte material especializado para que de forma individual identifiquen y subrayen *cómo estos animales respiran, de qué está recubierto su*

cuerpo, cómo son sus extremidades, cómo se reproducen, qué peculiaridades les ha llamado la atención y finalmente ejemplos de estos animales.

En la segunda sesión, se agrupan en equipos de expertos, es decir constituyen la mesa de *los mamíferos, de las aves, de los peces y de los reptiles y anfibios*. Estas formaciones ponen en común la información, profundizan en la temática, seleccionan conceptos clave, resuelven dudas que le han surgido, hacen un resumen y se lo estudian.

En la tercera sesión vuelven a sus equipos base y se encargan de exponer toda la información aprendida a sus compañeros y compañeras de equipo mientras el resto toma anotaciones y plantea interrogantes.

En la cuarta y última sesión, se hará una brve exposición en equipos base. En gran grupo se recordarán los conceptos importantes y, finalmente, para comprobar que todos han aprendido de todos los tipos de animales, se pasará un cuestionario individual de aprovechamiento con veinte preguntas, cinco de cada rama de animales vertebrados.

9ª ACTIVIDAD: EL SACO DE LAS DUDAS

Dinámica en gran grupo para resolver de forma cooperativa las dudas surgidas sobre un tema determinado, en este caso, sobre el tema de *los animales vertebrados* aprendido en equipo a través de la técnica del Rompecabezas. Para ello, tras cada sesión, se dan varios minutos al alumnado para que reflexione y anote individualmente aquellas cuestiones que no ha entendido bien. Después, en gran grupo se extraerá del saco una por una las dudas, se leerá y las personas que sepan responderla levantarán su mano. Se irá dando el turno de palabra a las personas que las sepan para resolverlas de forma cooperativa. Si la respuesta es incompleta o incorrecta, se aclarará la cuestión.

10ª ACTIVIDAD: MAPA CONCEPTUAL A CUATRO BANDAS

Dinámica en equipos base para retener y afianzar las ideas trabajadas sobre un tema. En este caso, será utilizada en la última sesión en que se desarrolle la técnica del

Rompecabezas. Para ello, se les da como pauta cuatro conceptos coincidentes con las partes en las que se ha fragmentado el contenido, es decir, *los mamíferos, las aves, los peces y los reptiles y anfibios*. Cuando lo tengan preparado, revisarán la coherencia del contenido. Una vez realizado, saldrán a la pizarra y lo expondrán a los demás compañeros y compañeras. Luego, quedarán expuestos en el tablón a la vista de todos y todas. El alumnado que presente dificultades, podrá hacerlo en pareja desde el inicio.

11ª ACTIVIDAD: LA TÉCNICA TGT ("Teams-Games-Tournement")

En gran grupo durante la quinta semana se va trabajar el tema referido al *Cuerpo humano*. Los tres primeros días la sesión consistirá en ofrecer al alumnado una exposición oral breve sobre el tema y la proyección de un recurso audiovisual de la colección *Érase una vez... El cuerpo humano*, aprovechando la disposición de este material por parte de la asociación en el aula de biblioteca (capítulo *los huesos y el esqueleto; los músculos; la edad del hombre*). Asimismo, para un aprendizaje más significativo y manipulativo, experimentarán con un juego de realidad aumentada. Tras ello, se facilita a cada equipo base material de estudio con la consigna de que lo estudien de forma cooperativa, asegurándose de que todos y todas lo aprendan.

El primer día, el contenido versa sobre *las partes del cuerpo humano*, el segundo sobre los *músculos, huesos y articulaciones* y el tercero sobre *la evolución del cuerpo humano a lo largo de la vida*. El cuarto día, ya estudiado el tema, se procederá al desarrollo del torneo, dividiendo a los dieciséis escolares en cuatro agrupaciones de tres y uno de cuatro, de similar competencia curricular y de diferente equipo base. Tras ello, a cada formación se le hará entrega de un mazo de fichas, cada una de las cuales lleva inscrita una pregunta del tema. El torneo comienza cuando el primer alumno toma una ficha bocabajo, la lee y la contesta. Si la respuesta es correcta se queda con la ficha en su poder y si no es correcta y nadie la refuta la devuelve debajo del mazo. En cambio,

esta puede ser refutada por el primer o segundo escolar que se encuentra a la derecha del que la ha respondido, pudiéndose dar el caso de que la persona a quien le tocó la falle y el que refuta la acierta, en cuyo caso este último se queda con la ficha. Si el que la contestó primero la acierta y el que la refutó la falla, este último deberá entregar una de sus fichas ganadas, si las tuviera, debajo del mazo. Si el que la contesta y el que la refuta la fallan, la ficha será devuelta al mazo. Cuando finalice el torneo, el miembro de cada formación que haya conseguido reunir más fichas, recibirá seis puntos, el segundo cuatro, el tercero dos y el cuarto dos, que serán sumados en su equipos base. Ganará el equipo con mayor número de fichas conseguidas. La recompensa será ser el equipo del mes, lo que significa el reconocimiento al equipo más cooperativo mediante un diploma y una fotografía que se cuelga en el tablón para que lo vean las familias.

4.1.5 AGENTES IMPLICADOS

Los agentes necesarios para el desarrollo de esta intervención son las dos educadoras que actualmente desarrollan en esta aula su labor profesional. Estas, al igual que yo, serían guías y se encargarían de ofrecer al alumnado los apoyos necesarios para el desarrollo de las actividades. Al mismo tiempo, también tendrían oportunidad de ir aprendiendo las dinámicas y técnicas que propongo para su implementación en futuras actuaciones socioeducativas. También puede intervenir toda aquella persona voluntaria o colaboradora que se preste a participar.

4.1.6 RECURSOS

Entre los materiales necesarios para el desarrollo de la presente intervención se encuentran los de carácter fungible como folios blancos, cartulinas, rotuladores, lápices de colores, rotuladores de pizarra blanca, post-it, chinchetas, celo, tijeras, perforadora de papel, cuadernos individuales de trabajo, pegamento en barra, marcadores de colores, tarjetas DIN A-7, copias DIN-A3 y DIN-A4 de los anexos que se adjuntan para la

ejecución de las dinámicas y técnicas, así como una pelota de gomaespuma, un ovillo de lana, cinco blocs de anillas (cuatro DIN A-4 y uno de DIN A-5), bolsa saco, colección DVD *Érase una vez... El cuerpo humano* y en su defecto, el PC de aula con acceso a *Youtube*, reproductor de música y en su defecto el PC del aula, canción *¿Por qué no ser amigos?* del Canto de Loco, dispositivo Android (Tablet o Smartphone), App OctagonAR Humanoid (2016) de realidad aumentada sobre el cuerpo humano.

4.1.7 TEMPORALIZACIÓN

Para la implementación de estas actividades se emplearía durante cinco semanas (L-J), una de las dos horas diarias destinadas Programa Socioeducativo. Se muestra una tabla en la que se indica el número de la sesión y el tiempo estimado para su desarrollo.

Tabla 2. Temporalización de las dinámicas y técnicas.

SEMANA 1				
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves
17.30-18.00	La pelota preguntona	La entrevista	Los gansos	Las páginas amarillas
18.00-18.30	La telaraña	Tengo que decidirme...		
18.30-19.30	Apoyo escolar	Apoyo escolar	Apoyo escolar	Apoyo escolar

SEMANA 2				
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves
17.30-18.00	Elección nombre equipo y logotipo	Diseñamos nuestras normas de convivencia	Fijación de las metas de equipo	Plan de equipo y Carpeta de equipo
18.00-18.30	La silueta		Asignación roles y funciones	
18.30-19.30	Apoyo escolar	Apoyo escolar	Apoyo escolar	Apoyo escolar

SEMANA 3				
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves
17.30-17.40	Folio giratorio	Folio giratorio	Folio giratorio	Folio giratorio
17.40-18.00	Lectura compartida	Lectura compartida	Lectura compartida	Lectura compartida
18.00-18.05	Parada tres minutos	Parada tres minutos	Parada tres minutos	Parada tres minutos
18.05-18.30	Estructura 1, 2, 4	Lápices al centro	La sustancia	El juego de las

				palabras
18.30-19.30	Apoyo escolar	Apoyo escolar	Apoyo escolar	Apoyo escolar

SEMANA 4				
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves
17.30-18.15	El Rompecabezas	El Rompecabezas	El Rompecabezas	El Rompecabezas
18.15-18.30	El saco de las dudas	El saco de las dudas	El saco de las dudas	Mapa conceptual a cuatro bandas
18.30-19.30	Apoyo escolar	Apoyo escolar	Apoyo escolar	Apoyo escolar

SEMANA 5				
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves
17.30-18.30	Team-Games-Tournement	Team-Games-Tournement	Team-Games-Tournement	Team-Games-Tournement
18.30-19.30	Apoyo escolar	Apoyo escolar	Apoyo escolar	Apoyo escolar

Fuente: elaboración propia

4.1.8 EVALUACIÓN

En esta intervención se evaluaría tanto el grado de la consecución de los objetivos propuestos para el alumnado, como la adecuación, ajuste al tiempo y desarrollo de las actividades con perspectivas futuras de mejora.

Para valorar los objetivos relacionados con la mejora en el desempeño escolar se utilizarían: la observación sistemática de diversas dimensiones que valoren el esfuerzo empleado y el grado de ejecución en las propias tareas escolares (véase rúbrica de evaluación anexo en 19); la propia revisión de los objetivos propuestos en el Plan de Equipo cada tres semanas; un seguimiento personalizado conversando habitualmente con las familias; y por último, concertando citas con los tutores y tutoras de los centros, aprovechando para ello el acuerdo vigente entre la asociación y estas instituciones.

Para valorar los objetivos relacionados con la mejora de la convivencia, se utilizarían diversos instrumentos como una escala de actitudes con emoticonos en la que cooperativamente ellos mismos valoren cada semana el comportamiento y las relaciones interpersonales de cada compañero y compañera (anexo 20); un sociograma antes y después de implementar este proyecto en la asociación para conocer los avances producidos en interacciones entre el alumnado; por último una escala de observación individual en la que se tenga en cuenta diversos aspectos de convivencia (anexo 21).

Para valorar la mejora en la autoestima y autoconcepto se utilizaría la observación sistemática de la actitudes del alumnado; el desempeño en algunas actividades propuestas en el ámbito de cohesión grupal; y los resultados obtenidos en la aplicación del test A-EP, Evaluación de la Autoestima en Evaluación Primaria (Ramos, Giménez, Muñoz-Adell y Lapaz, 2006) antes y después de la intervención.

Para valorar si el alumnado ha aprendido a trabajar en equipo, se utilizaría una rúbrica de evaluación (véase anexo 22) en la que se considere el grado de desarrollo de los diferentes componentes del aprendizaje cooperativo enunciados en el marco teórico; la observación sistemática del funcionamiento del equipo; y un entrevista con el alumnado para conocer su opinión y grado de satisfacción sobre el trabajo en equipo.

Por último para valorar la adecuación, ajuste al tiempo y desarrollo de las actividades, se cumplimentaría durante el proceso un cuaderno de campo y se realizarían entrevistas al alumnado, a las educadoras y a voluntariado para conocer el grado de satisfacción respecto a su ejecución con perspectivas de futuras de mejora.

4.2 IMPLEMENTACIÓN/EJECUCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Por causas ajenas a mi voluntad, concretamente, la presencia de una programación de actividades estable desde el inicio del curso escolar, insertadas dentro de proyectos subvencionados por entidades colaboradoras y patrocinadores, no he

podido desarrollar de forma práctica las actividades propuestas. No obstante, la asociación ha depositado especial interés en la ejecución futura de este proyecto, con expectativas a su implementación en el próximo curso escolar.

5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 62-64.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(4), 1-15.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 1(1), 9-45.
- Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77.
- Cano Tornero, M. C. (2014). Aprendizaje cooperativo: método de trabajo en el aula para facilitar la convivencia. *Avances en Supervisión Educativa*, 22. Recuperado de <http://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/72/71>
- Constitución Española (BOE, 311, 29 de noviembre de 1978).
- Del Pozo, M. y Horch, M. (2008). Estructuras de aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 376, 69-71.
- Delgado, H. y Blanco, G. (2015). Acercando la brecha entre la equidad y la igualdad en las oportunidades. La inclusión educativa. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 67-88.

- Di Franco, M. G. (2016). Escuelas democráticas, justicia social y alteridad. *Praxis educativa*, 20(1), 9-11.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, 239, 42-50.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Encuentro en la Calle (2016). Asociación Encuentro en la Calle. Recuperado de <http://www.encuentroenlacalle.org/>
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Estrella Azahara (2013). *Proyecto Estrella Azahara (Las Palmeras)*. Documento sin publicar.
- Estrella Azahara (2015). *Memoria Anual Estrella Azahara 2014-2015*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxlc3RyZWxsYWYWF6YWhhcmF8Z3g6NDAxNDM5NzE3NzhkMTcwYw>

- Eurostat (2015). *The EU is moving closer to its Europe 2020 goals on education*. (Informe No.71/2015). Luxemburg: European Union.
- Faci, F. M. (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 14. Recuperado de <http://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/468/312>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Editorial Trillas.
- Fragueiro, M. S., Muñoz, M. M. y Soto, J. R. (2012). <<1-2-4>>. Una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla aplicada al área de conocimiento del medio natural, social y cultural. *Innovación Educativa*, 22, 87-96.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (2ª Ed.). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Gallach, M. J. y Catalán, J. P. (2014). Aprendizaje Cooperativo en Primaria: Teoría, Práctica y Actividades Concretizadas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 109-133.
- García García, M. y López Azuaga, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 277-293.
- García Pastor, C. (1998). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: EUB.
- García Pastor, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 213-229.

- Gavilán, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 131-148.
- Gil del Pino, M. C. (2005). *Convivir en la diversidad. Una propuesta de integración social desde la escuela*. Sevilla: Editorial MAD.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas. En AA.VV. (2000), *Atención a la diversidad* (pp. 11-36). Barcelona: Graó.
- Godás, A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2015). Efectos del programa ECO-FA-SE sobre la autoestima académica y la percepción de la implicación familiar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr.(5), 145-148.
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo de déficit al modelo de Escuela Inclusiva. En M. R. Berruezo y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 429-440). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Laboratorio de Innovación Educativa (2012). *Qué - Por qué - Para qué - Cómo - Aprendizaje cooperativo. Propuestas para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/AprendizajeCooperativo2012.pdf
- Lata, S. y Castro, M. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.

- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 187, 6 de agosto de 1970).
- Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 238, 4 de octubre de 1990).
- López Azuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 14. Recuperado de <http://documents.mx/documents/bases-conceptuales-de-la-inclusion-educativa.html>
- López Melero, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su hándicap: estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En J. Gimeno (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 457-477). Madrid: Morata.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Martín, E. y Mauri, T. (Coord.) (2011). *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Moreno, A. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. *Revista de Educación, número extraordinario*, 183-206.

- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del Programa PAC en un aula de Educación Primaria. *ESE, Estudios Sobre Educación*, 21, 199-216.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D Hurtado y F. J. Soto (Coords.), *25 años de la Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp.1-25). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J. J., Roselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Naciones Unidas (2015). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015* A/69/L.85. Recuperado de http://200.23.8.225/odm/Doctos/TNM_2030.pdf
- Navarro, J. (2011). Igualdad de oportunidades para una educación de calidad: atención a la diversidad en la región de Murcia. En J. Navarro (Coord.), *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp. 64-92). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Negro, A., Torrego, J. C. y Zariquiey, F. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto. En J. C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp.47-73). Madrid: Alianza Editorial.
- Octagon Studio. (2016). OctagonAR Humanoid (Versión 1.6) [Aplicación Móvil]. Descargado de <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.OctagonStudio.ARSkeletal>

- Ortega, P. y Mínguez, R. (1999). La educación de la autoestima. *Revista de Educación*, 320, 335-352.
- Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: P.P.U.
- Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES: Inclusión social y equidad en la educación superior*, 8, 73-84.
- Pedreira, M. y González, M. P. (2014). El aprendizaje cooperativo en un centro de Primaria: una experiencia inclusiva. *Innovación Educativa*, 24, 259-272.
- Pérez, J. y Prieto, M. D. (1999). Más allá de la integración: Hacia la escuela inclusiva. Murcia: Universidad de Murcia.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Puigdemívol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad* (7ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2005). El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 51-83.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Pujolàs, P. (2009). Nueve ideas clave: el aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Innovación Educativa*, 191, 38-41.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30, 89-112.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (Coords.) (2011). *El Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo*.

Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Universitat Central de Catalunya.

Ramos, R., Giménez, A. I., Lapaz, E. y Muñoz, M. A. (2006). *Cuestionario de evaluación de la autoestima para educación primaria (A-EP)*. Madrid: TEA Ediciones.

Real Decreto 334/1985, de ordenación en la Educación Especial (BOE, 65, 16 de marzo de 1985).

Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 133-149.

Sánchez García-Arista, M. L. (2014). Nuevas claves en Mediación Educativa. *Innovación Educativa*, 24, 5-18.

Santos Guerra, M. A. (2011). Equidad, Diversidad e Inclusión. En J. Navarro (Coord.), *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp.33-55). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Santos González, J. y Cabello, J. M. (2013). "Enseñamos juntos, aprendemos cooperando". Experiencia educativa basada en el aprendizaje cooperativo en el colegio residencia de primera acogida de menores de Hortaleza. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/cpahortaleza_res_16.pdf

Santos, M. A., Lorenzo, M. M., Godás, A., Priegue, D., Crespo, J. M., Cernadas, F. X., Sotelino, A. y Varela, C. (2014). *Programa ECO-FA-SE*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

- Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M. M. y Priegue-Cañamo, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 289-303.
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Toboso, M., Ferreira, M. A., Díaz-Velázquez, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: UNESCO
- UNESCO (2013). *Educación Inclusiva*. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8109&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La educación para todos, 2000-2005: logros y desafíos*. París: UNESCO.
- Valcarce, M. (2011). *De la escuela integradora a la escuela inclusiva. Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: una experiencia compartida. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Eds.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp.13-24). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Vilches, A. y Gil, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula. Una estrategia considerada imprescindible pero infrautilizada. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 41-46.

6.- APÉNDICE O ANEXO

ANEXO 1: CAMBIO DE MARCO LEGISLATIVO EN EDUCACIÓN (ESPAÑA)

En España, el paso de las prácticas educativas segregacionistas a las integradoras fue apoyado por los cambios configurados en el marco legislativo. Entre los hitos más significativos, destaca la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970), que concebía por primera vez la necesidad de atención educativa del alumnado con necesidades especiales en instituciones educativas, dictaminando la escolarización preferente en unidades de Educación Especial en centros ordinarios (Art.51). Supuso una aproximación de la Educación Especial al Sistema Educativo ordinario, pero aún se seguía hablando de deficiencia.

Por otro lado, en la Constitución Española (1978) en su art. 49 recoge que las políticas educativas proporcionarán tratamiento educativo y facilitarán la integración social del alumnado con mayores dificultades. También, el Real Decreto 334/1985 de ordenación de la Educación Especial amplió la concepción de Educación Especial, considerándola un componente básico del Sistema Educativo ordinario. Además, dejó de centrarse en las deficiencias y puso acento en ofrecer los recursos y apoyos pedagógicos para que todo el profesorado pudiera adaptar las tareas de aprendizaje.

Asimismo, en la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo se produce un gran avance en la atención a la diversidad del alumnado, en tanto que se recoge el término Necesidades Educativas Especiales, acuñado en el ilustre Informe Warnock (Aguilar, 1991). Este término, a pesar de sus limitaciones, amplía el concepto de Educación Especial englobando también las dificultades de aprendizaje y se centra en los apoyos que necesita el alumnado en lugar del hacerlo en el déficit. En esta línea, un hito importante que permitió avanzar de la integración hacia la inclusión fue la Declaración de Salamanca, UNESCO (1994). En este documento, ya era perceptible cierta inclinación hacia una escuela inclusiva.

ANEXO 2: DIFERENCIAS ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN

Tabla 1. Diferencias entre el modelo integrador y el modelo inclusivo

MODELO INTEGRADOR	MODELO INCLUSIVO
Se atiende solo a las NEE de determinados alumnos y alumnas.	Se atiende a las necesidades educativas de todo el alumnado y se aspira a un proceso educativo de calidad para todos y todas.
El alumnado se adapta al currículum establecido. Se busca la homogeneidad.	Se producen grandes transformaciones en el sistema escolar. Entre ellas, el currículum se construye atendiendo a la heterogeneidad de las necesidades.
El especialista es el encargado de intervenir en las necesidades específicas.	Todos los miembros de la comunidad educativa intervienen de forma activa en el proceso educativo.
Se realizan adaptaciones curriculares y agrupamiento del alumnado excluyente.	Mismo currículum, ofreciendo recursos de acceso y evaluación diferenciada.
El alumnado con necesidades más específicas no participa en determinadas asignaturas.	Todo el alumnado participa de forma activa en todas las actividades del currículum.
El alumnado recibe los apoyos fuera del espacio común de aprendizaje.	El alumnado recibe los apoyos dentro del aula de referencia.
Bajas expectativas en el alumnado y se limita su aprendizaje.	Altas expectativas en el alumnado. Si no hay aprendizaje, el que falla es el sistema.

Fuente: elaboración propia a partir de López Azuaga (2011).

LA ENTREVISTA

ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



Formula a tu compañero o compañera los siguientes interrogantes y anota su respuesta:

Nombre del o la entrevistada: _____	
Nombre del o la entrevistadora: _____	
PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué asignatura te gusta más?	
¿Qué es lo que mejor sabes hacer?	
¿De qué quieres trabajar cuando seas mayor?	
¿Cuándo te apuntaste a la asociación?	
¿Qué actividad de las realizadas en esta asociación repetirías?	
¿Qué edad tienes?	
¿Qué es lo que más te gusta de tu barrio?	
¿Qué es lo que cambiarías de tu barrio?	
¿Qué característica destacarías de ti?	
¿De qué cantante o banda musical eres fan?	
¿Cuántos hermanos o hermanas tienes?	
¿Cuál es tu deporte preferido?	
¿Tienes mascota? ¿Cómo se llama?	
¿Cuál es tu color favorito?	
¿Qué prefieres la playa o la montaña?	

Fuente: elaboración propia.

TENGO QUE DECIDIRME...

ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



Leed con atención y de forma cooperativa el caso que se expone a continuación.

“Un grupo de chicos y chicas han ido a una excursión organizada por Aynor para visitar los pueblos de la sierra de la Pila. Para desplazarse en esta excursión utilizan el autobús de Fundown, con tan mala suerte, que, a mitad de dos de estos pueblos el autobús sufre una avería grave y no puede continuar. Además por la zona en la que se ha averiado el autobús casi nunca pasa nadie, y no hay cobertura para poder pedir ayuda por teléfono móvil.

Teniendo en cuenta todo esto, y que el autobús está a pleno sol un medio día del mes de Julio, se adopta la medida urgente de que cinco voluntarios/as recorran a pie los diez kilómetros de distancia que hay hasta el pueblo más cercano para poder pedir ayuda. En este pueblo hay un buen taller mecánico, y varias cabinas telefónicas.

Pero ahora surge otro problema, los cinco voluntarios/as necesitarán de determinados objetos y provisiones para poder llegar a pedir ayuda.

El autobús, como podéis imaginar tratándose de una excursión, está lleno de cosas, cosas de entre las que deberemos seleccionar aquellas cinco que nos facilitarán poder llegar al pueblo más cercano”.

Fuente: Pujolàs y Lago (2011).

ANEXO 5: TENGO QUE DECIDIRME... (FICHA DE RESPUESTAS)

TENGO QUE DECIDIRME...

ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



Objetos de los que se dispone:

Equipo de música, linternas, cantimploras llenas de agua, gorras, ropa de invierno, móviles, una consola, un mapa, comida, botiquín de primeros auxilios.

Ahora elige los cinco objetos más necesarios (individual):

1°.-	
2°.-	
3°.-	
4°.-	
5°.-	

Elegid los cinco objetos más necesarios (en equipo):

1°.-	
2°.-	
3°.-	
4°.-	
5°.-	

Fuente: elaboración propia a partir de Pujolàs y Lago (2011).

ANEXO 6: TENGO QUE DECIDIRME... (RESPUESTAS CORRECTAS)

TENGO QUE DCIDIRME...

ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



Ahora vamos a comprobar si nuestras respuestas han sido más acertadas de forma individual o cooperativa, comparando las mismas con la siguiente tabla de respuestas:

	OBJBETO	JUSTIFICACIÓN
1°	Cantimplora llenas de agua	En verano hace mucha calor y necesitamos hidratarnos de forma constante.
2°	Gorras	Es preciso porque la continua radiación solar en la zona de la cabeza puede provocarnos desvanecimientos, dolores de cabeza, etc.
3°	Un mapa	Es necesario porque nos indica cuál es el camino correcto y el más corto para llegar al destino.
4°	Comida	Es imprescindible reponer energía para realizar una larga caminata hasta el pueblo más cercano
5°	Botiquín de primeros auxilios	Es importante porque durante el trayecto los voluntarios pueden sufrir diversas lesiones.

Fuente: elaboración propia a partir de Pujolàs y Lago (2011).

Objetos que no son imprescindibles en tales circunstancias:

- Equipo de música: el voluntariado pueden ir cantando si lo desean.
- Linternas: es medio día y tardará mucho en anochecer.
- Ropa de invierno: estamos en Julio, en pleno verano y hace muchísima calor.
- Móviles: no hay cobertura, por lo cual no son útiles.
- Una consola: no pueden distraerse, deben estar atentos en el camino.

Fuente: elaboración propia.

LOS GANSOS

ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



Leed con atención y reflexionad sobre el siguiente texto:

El próximo otoño, cuando veas los gansos dirigiéndose hacia el sur para pasar el invierno, fíjate que vuelan formando una V. Tal vez te interese saber lo que la ciencia ha descubierto acerca del porqué vuelan de esa forma. Se ha comprobado que cuando cada pájaro bate sus alas produce un movimiento en el aire que ayuda al pájaro que va detrás de él volando en V. La bandada completa aumenta por lo menos un 77 por ciento más de su poder que si cada pájaro volara solo. Las personas que comparten una dirección común y tienen sentido de comunidad pueden llegar donde deseen más fácil y rápidamente porque van apoyándose mutuamente.

Cada vez que un ganso se sale de la formación siente inmediatamente la resistencia del aire, se da cuenta de la dificultad de hacerlo solo y rápidamente regresa a su formación para beneficiarse del poder del compañero que va delante. Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos con aquellos que se dirigen en nuestra misma dirección.

Cuando un líder de los gansos se cansa, se pasa a uno de los puestos de atrás y otro ganso toma su lugar. Obtenemos mejores resultados si tomamos turnos hacia los trabajos más difíciles. Los gansos que van detrás graznan (producen el sonido propio de ellos) para alentar a los que van delante a mantener la velocidad. Una palabra de aliento produce grandes beneficios.

Finalmente, cuando un ganso se enferma o cae herido por un disparo otros dos gansos se salen de la formación y le siguen para ayudarlo y protegerlo. Se quedan acompañándolo hasta que está nuevamente en condiciones de volar o hasta que muere

y sólo entonces los dos acompañantes vuelven a sus bandadas o se unen a otro grupo. Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos uno al lado del otro apoyándonos y acompañándonos”.

Fuente: Pujolàs y Iago (2011).

LAS DOS COLUMNAS

ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



Alternativa	Aspectos positivos	Consecuencias no deseadas
Gynkana de actividades cooperativas		
Taller de cine		
Taller de sevillanas		
Búsqueda del tesoro		
Taller de canto		
Taller de cocina		
Taller danza del vientre		
Taller de dibujo		
Taller de manualidades		
Excursión al zoológico		
Excursión al jardín botánico		
Taller cuentacuentos		
Taller de magia e ilusiones ópticas		
Taller de risoterapia		
Taller de juegos populares		
Taller de juegos de mesa		

Fuente: elaboración propia.

LAS PÁGINAS AMARILLAS
ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



NOMBRE DEL SERVICIO: _____
DESCRIPCIÓN DEL SERVICIO: _____ _____ _____ _____
ILUSTRACIÓN:
¿QUIÉN OFRECE EL SERVICIO? _____

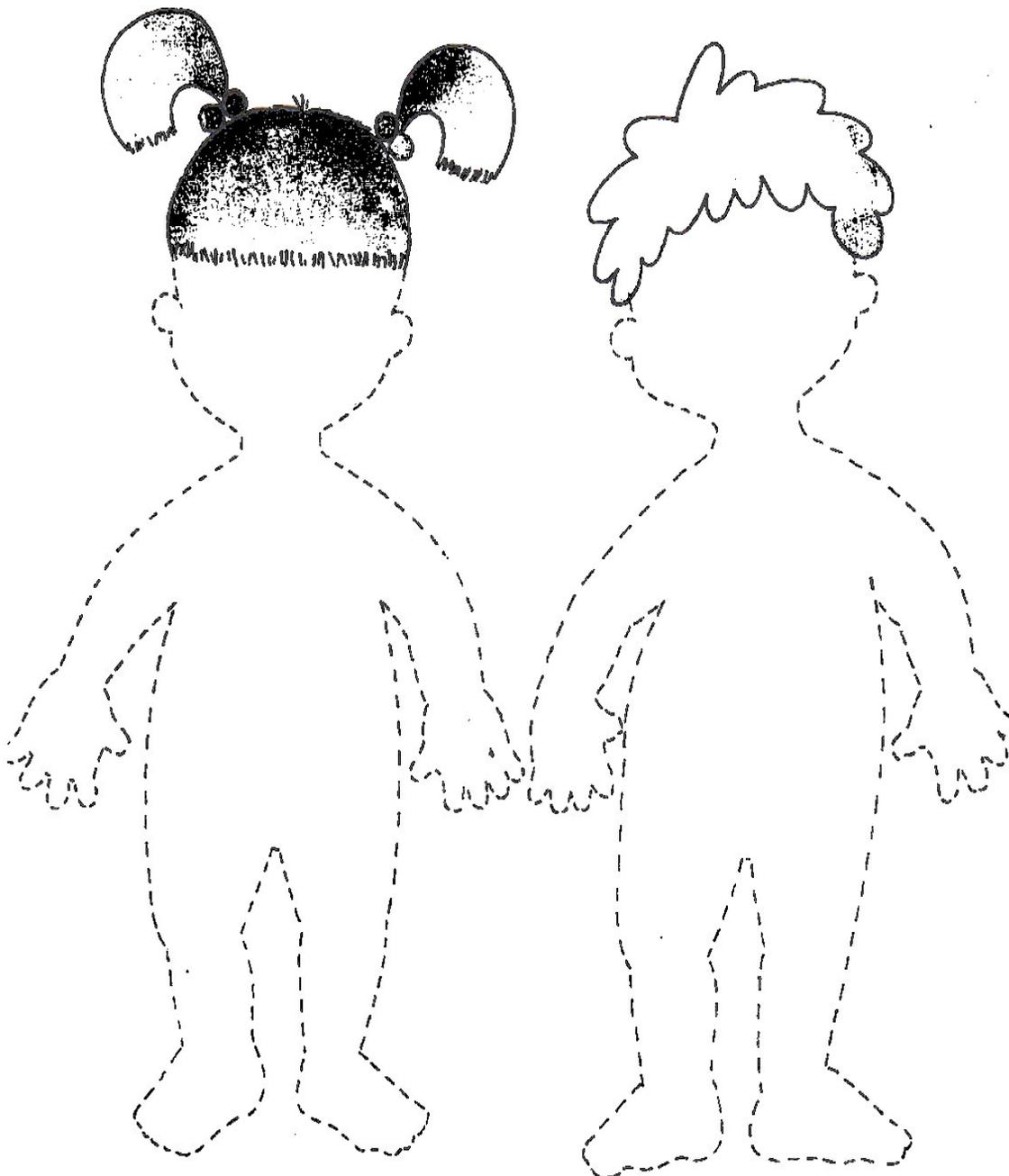
Fuente: elaboración propia.

LA SILUETA

ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



Recorta tu silueta y dibuja en ella diversos rasgos que te identifiquen:



Fuente: ULACAI2014 (2016)¹

¹ ULACAI2014 (2016). *Educación en la diversidad*. Recuperado de <https://ulacai2014.wordpress.com/author/ulac2014/>

ANEXO 12: NORMAS DE CONVIVENCIA CON GRUPO NOMINAL¹

EL GRUPO NOMINAL

ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



PROPUESTAS	G1	G2	G3	G5	Total	
Llevarse bien con los compañeros y compañeras	1	3	2	1	7	Sí
Guardar silencio	4	1	3	2	10	Sí
Ayudar a los compañeros y compañeras	2	4	1	4	11	Sí
Acabar siempre las tareas de cole	3	5	7	3	18	Sí
Cuidar el material y mobiliario de clase	5	7	6	5	23	Sí
Respetar el turno de palabra
Utilizar las papeleras						
Estar tranquilo sin alborotar						
Sentarse de forma correcta						
Venir limpios y aseados						
Mantener los pupitres limpios						
Hablar en voz baja						
Asistir regularmente a la asociación						
Participar en todas las actividades propuestas						
Caminar despacio sin correr						
Llegar puntual						
Traer el material que se va a necesitar						

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 13: ASIGNACIÓN DE ROLES Y FUNCIONES

FICHA: ASIGNACIÓN DE ROLES Y FUNCIONES ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



Leed con atención y recortad vuestra función dentro del equipo. Luego anexionad vuestro rol con celo a vuestra mesa de trabajo.

Tabla 3. Roles a desarrollar en equipos base

ROL	FUNCIONES PRINCIPALES Y RESPONSABILIDADES
COORDINADOR	<ul style="list-style-type: none">- Organiza al equipo para la realización correcta de las actividades.- Expone al resto de equipos las conclusiones alcanzadas.
SECRETARIO	<ul style="list-style-type: none">- Recoge la información y controla el cuaderno de equipo.- Modera las interacciones dialógicas entre los componentes.
AYUDANTE	<ul style="list-style-type: none">- Ofrece ayuda a la persona que tiene dificultades.- Adopta las funciones del miembro que se ausente.
RESPONSABLE DEL MATERIAL	<ul style="list-style-type: none">- Recoge y devuelve a su sitio el material utilizado por el equipo.- Vela porque el tiempo sea aprovechado al máximo.

Fuente: elaboración propia a partir de Pujolàs y Lago (2011).

PLAN DE EQUIPO

ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



PLAN DE EQUIPO		
NOMBRE DEL EQUIPO:		
TEMPORALIZACIÓN: desde _____ hasta _____		
ROLES A DESARROLLAR		
CARGO	PERSONA ENCARGADA	
COORDINADOR O COORDINADORA		
SECRETARIO O SECRETARIA		
AYUDANTE		
RESPONSABLE DEL MATERIAL		
OBJETIVOS DE EQUIPO		
1. Realizar todas actividades propuestas		
2. Cooperar con los demás y ofrecerse ayuda mutua		
3.		
4.		
5.		
COMPROMISOS PERSONALES		
NOMBRE	ME COMPROMETO A...	FIRMA

Fuente: elaboración propia a partir de Pujolàs y Lago (2011).

ANEXO 15: REVISIÓN DEL PLAN DE EQUIPO

REVISIÓN DEL PLAN DE EQUIPO ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



REVISIÓN DEL PLAN DE EQUIPO				
NOMBRE DEL EQUIPO:				
TEMPORALIZACIÓN: desde _____ hasta _____				
1. ROLES DESEMPEÑADOS				
CARGO	¿QUÉ DEBEMOS MEJORAR?			
2. OBJETIVOS ¿Hemos logrado los objetivos que nos propusimos?				
OBJETIVOS PROPUESTOS	Regular	Bien	Muy bien	
Realizar todas las actividades propuestas				
Cooperar con los demás y ofrecerse ayuda mutua				
<u>Propuestas de Mejora:</u>				
3. COMPROMISOS PERSONALES ¿los hemos cumplido?				
Nombre	Compromiso	Regular	Bien	Muy bien
<u>Propuestas de mejora</u>				

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 16: CARPETA DE EQUIPO (FICHA PERSONAL)

FICHA PERSONAL

ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



DATOS DEL ALUMNO O ALUMNA

NOMBRE: _____

APELLIDOS: _____

EDAD: _____ años

CURSO: _____ de Educación Primaria



CARGOS Y FUNCIONES

Mi rol en el equipo es : _____ (coordinador/secretario/ayudante/r. material)

Mis funciones son:

- _____
- _____
- _____

HABILIDADES Y DESTREZAS

Mi mejor destreza o habilidad es : _____

Puedo ayudar a mis compañeros y compañeras en:

- _____
- _____
- _____

OCIO Y TIEMPO LIBRE

Mi deporte favorito es _____

Soy fan de _____

Me gustaría visitar _____

Mi juego preferido es _____

Fuente: elaboración propia.

ESTRUCTURA 1, 2, 4.

ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



<p>NOMBRE: _____ FECHA: _____</p> <p>ASIGNATURA: _____ EQUIPO: _____</p> <p>PREGUNTAS:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué es un ser vivo? ¿y un ser inerte?• Señala algunos ejemplos de seres vivos y de seres inertes
<p style="text-align: center;">RESPUESTA INDIVIDUAL</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p style="text-align: center;">RESPUESTA EN PAREJAS</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p style="text-align: center;">RESPUESTA EN EQUIPO</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fuente: elaboración propia.

FICHA LÁPICES AL CENTRO

ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



NOMBRE: _____ EQUIPO: _____

1. ¿En qué consiste la nutrición? Señala sus dos fases:

2. Completa la siguiente tabla:

	¿De qué se alimentan?	Ejemplos
Carnívoros		
Herbívoros		
Omnívoros		

3. Clasifica los siguientes animales en *carnívoros*, *herbívoros* y *omnívoros*.

- Perro: _____
- Tigre: _____
- Cebra: _____
- Conejo: _____
- Vaca: _____
- Jirafa: _____
- Oso: _____
- León: _____

4. Completa los siguientes enunciados con las siguientes palabras:

luz del sol	alimento	raíz	sales minerales	dióxido de carbono	agua
-------------	----------	------	-----------------	--------------------	------

- Las plantas se alimentan de _____ y de _____ .
- Las plantas producen su propio _____ .
- Las plantas se alimentan por medio de la _____ .
- Durante el día las plantas toman de la atmósfera _____ .
- Para hacer la fotosíntesis necesitan tomar la _____ .

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 19: RÚBRICA DE EVALUACIÓN SOBRE MEJORA INDIVIDUAL EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR

DIMENSIÓN	NECESITA MEJORAR	LO HACE BIEN	LO HACE MUY BIEN	LO HACE EXCELENTE
PARTICIPACIÓN ACTIVA	No participa de forma habitual o lo hace solo en determinadas actividades de aprendizaje.	Participa y se implica en suficientes actividades de aprendizaje.	Participa y se implica en la mayoría de las actividades de aprendizaje. Sus aportaciones son destacadas.	Participa y se implica en todas las actividades de aprendizaje. Sus aportaciones son muy enriquecedoras y constructivas.
EJECUCIÓN DE LA TAREA	Emplea escaso tiempo y esfuerzo en las tareas propuestas. Nunca o casi nunca termina las tareas, o cuando las hace comete errores graves.	Emplea suficiente tiempo y esfuerzo en las tareas y las termina con regularidad. Comete algunos errores leves.	Emplea bastante tiempo y esfuerzo en las tareas y las termina con regularidad. Comete escasos errores sin importancia.	Emplea mucho tiempo y total dedicación en la realización de las tareas y las termina siempre. No suele cometer errores.
MOTIVACIÓN	Demuestra poco interés y ausencia en el proceso educativo.	Demuestra suficiente interés en el proceso educativo. Tiene algunas aspiraciones de futuro.	Demuestra bastante interés en el proceso educativo y tiene bastantes aspiraciones de futuro.	Demuestra total interés en el proceso educativo. Tiene claras aspiraciones y proyección de futuro.
RAZONAMIENTO	Expone argumentos pobres e ilógicos. Tiene dificultades para relacionar ideas y resolver problemas. Las decisiones son a menudo poco acertadas.	Expone algunos argumentos lógicos. Relaciona suficientemente las ideas. Es consciente de los hechos que se presentan.	Expone bastantes argumentos lógicos y coherentes. Relaciona la mayoría de las ideas para extraer conclusiones y resolver problemas. Es consciente de los hechos que se presentan y la decisiones suelen ser acertadas.	Expone argumentos lógicos y muy coherentes. Relaciona ideas para extraer conclusiones y resolver problemas. Es consciente de los hechos que se presentan y toma decisiones acertadas.
ESCUCHA ACTIVA	Muestra escasa o nula atención e interés en la información que se le transmite, pasividad y/o falta de empatía.	Muestra suficiente atención e interés en la información recibida por el emisor.	Muestra bastante atención e interés en la información recibida por el emisor y algunas señales de empatía.	Muestra máxima atención e interés en la información que se le transmite. Emite muchas señales verbales y corporales de entendimiento y empatía.
COMPRESIÓN LECTORA	Interpreta de forma errónea o de forma insuficiente el contenido de un texto escrito.	Interpreta adecuadamente las ideas principales de un texto escrito.	Interpreta bastante bien el contenido y las ideas principales de un texto escrito. Enuncia con sus propias palabras las ideas expuestas.	Interpreta bien el contenido y las ideas principales de un texto escrito. Enuncia con sus propias palabras las ideas expuestas. Busca en el diccionario las palabras cuyo significado desconoce.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 20: ESCALA DE ACTITUDES

ESCALA DE ACTITUDES

ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



ESCALA DE ACTITUDES					
¿Cómo nos hemos portado?					
MAL:  REGULAR:  BIEN:  EXCELENTE 					
NOMBRE DEL ALUMNO O ALUMNA	Sem1ª	Sem2ª	Sem3ª	Sem4ª	Sem5ª
1.-					
2.-					
3.-					
4.-					
5.-					
6.-					
7.-					
8.-					
9.-					
10.-					
11.-					
12.-					
13.-					
14.-					
15.-					
16.-					

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 21: ESCALA DE OBSERVACIÓN SOBRE CONVIVENCIA

REGISTRO INDIVIDUAL SOBRE CONVIVENCIA ASOCIACIÓN ESTRELLA AZAHARA (LAS PALMERAS)



NOMBRE:		FECHA:				
1= Raras veces; 2= A veces; 3= A menudo; 4= Casi siempre; 5= Siempre.						
COMPORTAMIENTO	1	2	3	4	5	
1.- Se lleva bien con sus compañeros y compañeras.						
2.- Respeta el turno de palabra.						
3.- Tiene predisposición para ayudar a los demás.						
4.- Cooperar en la medida de lo posible con su equipo.						
5.- Resuelve sus conflictos de manera dialogada.						
6.- Respeta las opiniones de los demás.						
7.- Toma decisiones de manera democrática y consensuada.						
8.- Respeta usualmente las normas de convivencia.						
9.- Cuida el material y mobiliario escolar.						
10.- Participa de forma activa en su equipo.						
11. Muestra empatía, solidaridad y compañerismo en sus relaciones interpersonales.						
12. Ofrece respaldo afectivo-emocional a los demás.						
13.- Motiva y refuerza actitudes positivas en los demás.						
14.- Genera un buen ambiente en su equipo.						
<u>Observaciones:</u>						

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 22: RÚBRICA DE EVALUACIÓN SOBRE "APRENDER A TRABAJAR EN EQUIPO"

DIMENSIÓN	NECESITA MEJORAR	BIEN	MUY BIEN	EXCELENTE
INTERDEPENDENCIA POSITIVA	Pocas veces unen sus esfuerzos. Son escasas las relaciones de ayuda. Parecen ajenos y ajenas al aprendizaje de sus compañeros y compañeras.	Unen sus esfuerzos. En suficientes ocasiones se ayudan unos a otros. Tienen cierta responsabilidad con el aprendizaje de sus compañeros y compañeras.	Unen sus esfuerzos. En muchas ocasiones se ayudan de forma mutua. Tienen bastante responsabilidad con el aprendizaje de sus compañeros y compañeras.	Unen sus esfuerzos, se ayudan de forma mutua en todas las ocasiones, sienten total responsabilidad con el aprendizaje de sus compañeros y compañeras.
RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL	No cumplen con suficientes funciones asociadas al rol y las propuestas en equipo.	Cumplen suficientes funciones asociadas a su rol y las propuestas en equipo.	Cumplen bastantes funciones asociadas a su rol y las propuestas en equipo.	Cumplen todas las funciones asociadas a su rol y las propuestas en equipo.
INTERACCIÓN ESTIMULADORA	Interaccionan de forma no positiva. En contadas ocasiones se ofrecen ayuda y respaldo afectivo-emocional. No ponen en juego mecanismos de refuerzo ni motivación entre compañeros.	Interaccionan de forma positiva. Se ofrecen suficiente respaldo afectivo-emocional y refuerzo a nivel individual y de equipo.	Interaccionan de forma positiva. A menudo, se ofrecen respaldo afectivo-emocional. Habitualmente se refuerzan y motivan a nivel individual y de equipo.	Interaccionan de forma muy positiva, ofreciéndose de forma continua mutuo respaldo afectivo-emocional. Refuerzan de forma positiva los avances logrados a nivel individual y de equipo.
HABILIDADES SOCIALES Y DEMOCRÁTICAS	Ponen en juego escasas habilidades sociales y democráticas en la toma de decisiones. Raramente toleran y aceptan las diferencias de opinión. No siempre resuelven de forma pacífica y positiva los conflictos que surgen.	Ponen en juego suficientes habilidades sociales y democráticas en la toma de decisiones. A menudo toleran y aceptan las diferencias de opinión. Con frecuencia resuelven de forma pacífica y positiva los conflictos.	Ponen en juego abundantes habilidades sociales y democráticas en la toma de decisiones. Regularmente toleran y aceptan las diferencias de opinión. Habitualmente, resuelven de forma pacífica y positiva los conflictos.	Ponen en juego muchas habilidades sociales y democráticas en la toma de decisiones. Toleran y aceptan las diferencias de opinión. Resuelven de forma pacífica y positiva los conflictos que surgen. Generan un clima de confianza y seguridad.
EVALUACIÓN GRUPAL	No detectan suficientemente bien las dificultades que se les presentan en el equipo o no proponen soluciones para mejorar su funcionamiento.	Analizan suficientemente bien las dificultades surgidas en el grupo y anotan las necesidades. Proponen soluciones o mejoras sutiles en su funcionamiento.	Analizan bastante bien las dificultades surgidas en el grupo y anotan las necesidades. Proponen soluciones o mejoras sutiles para su funcionamiento.	Analizan muy bien las dificultades surgidas en el grupo y anotan las necesidades. Proponen y aplican las mejoras a su día a día.

Fuente: elaboración propia