

Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**Innovación
metodológica en las
tutorías y aplicación del
Programa “Cooperar
para Aprender-Aprender
a Cooperar” en el CEIP
San Francisco de Asís**

Presentado por: MARINA ALCOLEA PÉREZ

Director/a: ANA MARÍA MARTÍN LÓPEZ

Ciudad: ALICANTE

Fecha: 16/01/2015

Resumen

El trabajo que presentamos en las siguientes líneas se fundamenta en el desarrollo de una innovación en el ámbito de las tutorías y en el asesoramiento al equipo docente en lo relativo a la implementación de una nueva metodología basada en el método de proyectos y la puesta en marcha del Programa CA/AC (“Cooperar para aprender/Aprender a cooperar”) (Pujolàs y Lagos, 2011). Dicha innovación persigue proporcionar una respuesta ajustada a las necesidades del alumnado del centro San Francisco de Asís, respuesta íntimamente ligada a las necesidades de compensación educativa que presentan así como a la creciente disminución de la motivación y el aumento de conductas asociales en los últimos cursos escolares. En esta propuesta de innovación están implicados tanto el conjunto de miembros que conforman el Claustro del centro como el propio equipo directivo, encargado éste de dinamizar las acciones de formación del profesorado en la materia que nos ocupa, motivar e implicar al equipo docente en la implementación de las acciones innovadoras, desarrollar acciones encaminadas a disminuir resistencias y fomentar el trabajo en equipo, gestionar el ámbito económico y humano y, en definitiva, ejecutar aquellas actuaciones que estimen oportunas para la consecución de los objetivos de innovación propuestos.

Palabras clave: asesoramiento, formación, aprendizaje cooperativo, metodología, trabajo por proyectos, Programa CA/AC, liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, resistencia al cambio, motivación.

Abstract

The work we introduce in the following lines is based on the development of an innovation in the field of mentoring and teacher advertising to implement a new methodology based on the method of projects and the CA/AC Program ("Cooperar para Aprender/Aprender a cooperar ") (Pujolàs & Lagos, 2011). This innovation aims to provide an accurate response to the needs of students of San Francisco de Asís School, linked to the decrease in motivation and the rise of antisocial behaviour in the past school years. In this innovation are involved all teachers and management team, which are in charge of boosting the teachers training, motivating and involving the teaching staff in the implementation of innovative activities, developing actions to reduce resistance and furthering work team, managing economic and human sphere and, ultimately, executing those actions they consider appropriate to achieve the main objectives.

Keywords: advice, training, cooperative learning, methodology, project work, CA/AC Program, leadership, communication, teamwork, resistance to change, motivation.

ÍNDICE

I. ASPECTOS GENERALES

II.1. Introducción	5
II.2. Objetivos del Proyecto	6
II.3. Marco legal	6
II.4. Descripción del centro y su entorno	
a) Características del centro y su entorno	7
b) Modelo pedagógico y docente	11

II. ITINERARIO DE INNOVACIÓN

II.5.3. Propuesta de innovación en las tutorías y en el asesoramiento docente	
1) Marco teórico	14
2) Análisis de la situación de partida	24
3) Planificación estratégica	
3.1.) DAFO	25
3.2.) Objetivos y acciones a corto plazo	26
3.3.) Objetivos y acciones a medio-largo plazo	26
3.4.) Plan de trazabilidad: fases de desarrollo	27
4) Obstáculos y actuaciones para solventarlos	
4.1.) Resistencia y gestión del cambio	38
4.2.) Trabajo en equipo	40
4.3.) Motivación	41
4.4.) Comunicación interna	42
4.5.) Colaboración familia-escuela	43
5) Viabilidad de la propuesta	
5.1.) Espacios	43
5.2.) Tiempo	44
5.3.) Recursos materiales	44
5.4.) Recursos humanos	45
5.5.) Recursos económicos	45

III. CONCLUSIONES	46
-------------------	----

IV. BIBLIOGRAFÍA

1) Bibliografía citada	48
2) Bibliografía consultada	51
3) Otras fuentes	51
V. ANEXOS	52

ÍNDICE GRÁFICOS

Gráfico 1.- Análisis DAFO para el centro San Francisco de Asís	25
Gráfico 2.- Temporalización fases propuesta de innovación	28
Gráfico 3.- Cronograma de implementación de las innovaciones	33
Gráfico 4.- Relación de procesos estratégicos, clave y de soporte con sus respectivos indicadores de evaluación	35
Gráfico 5.- Horario del profesorado	44

I. ASPECTOS GENERALES

I.1. Introducción.

El Proyecto que a continuación presentamos, está elaborado para dar respuesta a los objetivos del Trabajo Fin de Máster del Máster Universitario en Dirección y Gestión de Centros (2014-15. PER.2), impartido por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

Las líneas maestras de dicho proyecto se concretan en base al análisis objetivo de aspectos generales relacionados con un centro particular y la elaboración de una propuesta de innovación en el asesoramiento docente y en las tutorías en lo relativo a la modificación de la metodología docente imperante en el centro y la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo denominado CA/AC. Todo ello, con el fin prioritario de dar respuesta a una necesidad advertida: fomentar la socialización y la convivencia en las aulas y aumentar la motivación por los aprendizajes escolares.

En este sentido, la respuesta que proporcionamos con el presente proyecto está íntimamente ligada a las peculiares características del CEIP San Francisco de Asís, pues su catalogación como centro de Acción Educativa Singular (CAES) supone la escolarización de un número notable de alumnos con necesidades de compensación educativa, en su mayoría alumnos de etnia gitana e inmigrantes árabes, que presentan una desmotivación generalizada y conductas que deterioran la convivencia escolar.

Centrándonos en los aspectos generales, proporcionamos una visión global respecto a los objetivos generales del proyecto, concretamos un marco legal sobre el que se sustenta la propuesta de innovación y las actuaciones directivas y docentes y describimos el centro en relación a sus características y el entorno en que está ubicado y el modelo pedagógico y docente existente en la actualidad.

Seguidamente, desarrollamos el itinerario de innovación tomando como referencia cuatro puntos articuladores: 1) Elaboración de un marco teórico relativo a los conceptos, métodos y programas relevantes para el desarrollo de la propuesta de innovación, que será tomado como referencia en el desarrollo del asesoramiento al equipo docente; 2) Análisis de la situación de partida; 3) Planificación estratégica de la innovación, concretando un análisis DAFO, los objetivos a corto y medio-largo plazo y el plan de trazabilidad de las acciones y fases (fase previa, fase de asesoramiento y formación, modificación del PEC y PCC, implementación de los cambios e innovaciones, evaluación parcial y ajuste de actuaciones y evaluación final,

internalización y difusión); 4) Obstáculos que dificultarán el éxito de la innovación y la previsión de actuaciones para solventarlos y 5) Viabilidad de la propuesta de innovación en cuanto a espacios, tiempo y recursos materiales, humanos y económicos.

Finalmente, establecemos determinadas conclusiones, analizando y reflexionando críticamente acerca del grado en que la propuesta de innovación planteada, y las acciones que en ella se concretan, permitirá alcanzar los objetivos inicialmente definidos.

I.2. Objetivos del proyecto de innovación educativa.

Los objetivos prioritarios que planteamos en el presente proyecto, se concretan en los siguientes:

1. Promocionar la convivencia y la motivación del alumnado hacia el ámbito escolar.
2. Modificar la metodología docente y el modelo de enseñanza y, por extensión, el PEC y el PCC, incorporando el trabajo por proyectos como elemento articulador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Implementar un Plan de asesoramiento al equipo docente, desde el equipo directivo, para integrar, en los proyectos de trabajo, el Programa CA/AC.

I.3. Legislación que afecta al desarrollo del proyecto.

El marco legal sobre el que desarrollamos el proyecto responde a las siguientes disposiciones legales:

- Constitución Española, art. 27
- Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE), modificada por la LOE.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la LOMCE.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.
- REAL DECRETO-LEY 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- DECRETO 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.

- DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.
- DECRETO 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana.
- DECRETO 51/2011, de 13 de mayo, sobre el sistema de comunicación de datos a la Conselleria de Educación a través del sistema de información ITACA.
- ORDEN de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa.
- ORDEN 53/2012, de 8 de agosto, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el servicio de comedor escolar en los centros docentes no universitarios de titularidad de la Generalitat dependiente de la Conselleria con competencia en materia de educación.

I.4. Descripción del centro educativo.

a. Características del centro y su entorno.

El colegio público San Francisco de Asís, catalogado como centro de Acción Educativa Singular, está situado en la provincia de Alicante, concretamente en el barrio de Ciudad de Asís. Esta catalogación está motivada, tomando como referencia lo establecido en la ORDEN de 4 de julio de 2001, por la escolarización de, aproximadamente, un 60% de alumnos con necesidades de compensación educativa.

Un aspecto relevante en relación al centro, es que se trata de uno de los más antiguos de la ciudad, pues cuenta con 56 años al servicio de la enseñanza, si bien sus instalaciones fueron reformadas en el curso 2004-05. El colegio es amplio y está compuesto por dos edificios separados por la iglesia parroquial de la zona, comunicados entre sí por un pasillo. Así, existen dos entradas al mismo: una de ellas situada en la calle Cefeo, que permite el acceso a las aulas de primaria y dirección, y la segunda ubicada en la calle Virgen del Valle, que facilita el acceso a las aulas de infantil.

Este centro, oferta las etapas educativas de educación infantil y educación primaria, con un total de once unidades, de entre las cuales 8 se refieren a educación primaria y el resto, 3, a educación infantil. Un aspecto que debemos resaltar, se refiere a la disminución del número de matriculaciones a lo largo de los cursos escolares y, a consecuencia de ello, progresivamente se están suprimiendo unidades. En el presente curso escolar, el centro cuenta con doble línea en los niveles de tercero y cuarto de primaria.

Por lo que respecta al alumnado, en el curso escolar 2014-15 el total de alumnos/as escolarizados en el centro asciende a un total de 267, de los cuales casi el 70% procede del mismo barrio en que está enclavado el colegio, poco más de un 20% del barrio del Cementerio y sus alrededores y, aproximadamente, un 8% de barrios cercanos como Florida Portazgo, Babel o Benalúa. Haciendo referencia a su perfil, tal y como hemos avanzado con anterioridad, la gran mayoría presenta necesidades de compensación educativa por desconocimiento del idioma, al ser alumnado inmigrante (21%), y por residencia en zonas social, cultural y económicamente desfavorecidas (85-90%). Todo ello se traduce en la existencia de un desfase cronológico-académico con respecto a otros alumnos de su misma edad, la aparición de conductas disruptivas y problemas de convivencia en las aulas y la desmotivación generalizada hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al profesorado, el centro cuenta con una plantilla de 19 docentes y una Orientadora escolar, distribuidos del siguiente modo según especialidades: cuatro profesoras de educación infantil (tres tutoras y un apoyo), doce profesores tutores de educación primaria, una profesora de educación primaria-Francés, un profesor de educación primaria-Inglés, dos profesores de educación primaria-Educación Física, un profesor de educación primaria-educación musical, dos profesoras de Pedagogía Terapéutica, una profesora de Audición y Lenguaje, una profesora de formación religiosa y una psicopedagoga del Servicio Psicopedagógico Escolar (A-7).

Una consideración con respecto al Claustro de profesores es la existencia de una plantilla estable y definitiva (89%), aspecto que facilita la existencia de una actuación pedagógica y metodológica coordinada así como la puesta en marcha de acciones formativas diversas. En este sentido, la formación permanente en el centro constituye una prioridad, tanto por parte del equipo directivo como por parte de los docentes, motivo por el que en él se facilitan espacios y tiempos para el desarrollo de acciones formativas de distinta índole, frecuentemente por medio de grupos de trabajo y planes de formación anuales dinamizados por el equipo directivo y destinados al conjunto de miembros del Claustro de profesores. Así, algunas acciones de perfeccionamiento docente llevadas a cabo en cursos escolares anteriores están relacionadas con: el tratamiento de conductas disruptivas, la formación en lenguas extranjeras, la promoción de la relación con las familias y la formación en competencias básicas para programación docente en base a ellas, entre otras.

Centrándonos en las actividades y servicios complementarios del centro, cabe destacar la existencia de comedor escolar, transporte y aula matinal (servicio extraescolar). En primer lugar, el servicio de comedor ofrecido en el centro se presenta bajo dos ópticas

básicas: con carácter opcional, como elemento conciliador de la vida laboral, familiar y social, y con carácter social, para garantizar que los alumnos/as realizan, al menos, una comida equilibrada diaria. Asimismo, en relación al servicio de comedor, debemos hacer alusión a la existencia de un proyecto educativo de comedor escolar en que se concretan aspectos relativos a su organización y funcionamiento, siguiendo lo establecido en la ORDEN 53/2012, el programa de comedor escolar, las responsabilidades y competencias de los responsables de la gestión del servicio y del personal adscrito a él y la gestión económica del mismo.

Haciendo referencia al servicio de transporte escolar, éste realiza un recorrido diario desde el barrio del Cementerio y sus alrededores hasta el centro y viceversa. De este servicio se benefician, aproximadamente, un 20% de los alumnos escolarizados en el centro, motivo por el que constituye un servicio fundamental que permite el acceso a la escolaridad a un perfil de alumnos en riesgo de exclusión social.

Por su parte, el aula matinal funciona desde las 07.30 hasta las 09.00 horas de la mañana y su finalidad principal es facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar. Durante esta franja horaria, los alumnos están a cargo de monitores de tiempo libre y, además de desayunar, realizan actividades diversas de carácter lúdico (colorear, dibujar, construir, visualizar vídeos, adelantar deberes...).

En relación al nivel de informatización, es necesario apuntar que el centro está suficientemente equipado de herramientas tecnológicas en sus aulas y dependencias. Así, consideramos apropiado enumerar el equipamiento tecnológico en éstas, para, posteriormente, hacer alusión a sus usos y aplicaciones. Por un lado, cada una de las aulas del edificio de educación infantil cuenta con un ordenador conectado a una pizarra digital interactiva, la sala de profesores está equipada con dos ordenadores con conexión a internet y la sala de informática con ocho ordenadores sin conexión. Por otro lado, el edificio de educación primaria posee, en cada una de las aulas, un ordenador conectado a una pizarra digital interactiva, ordenadores con conexión a internet en Conserjería, Secretaría, Jefatura de Estudios y Dirección, una biblioteca de centro con dos ordenadores conectados a la red y una sala de informática con, aproximadamente, veinte ordenadores también con conexión.

Ahondando en los usos y aplicaciones, diferenciaremos entre la función pedagógica y didáctica, la función administrativa y la función relativa a la comunicación (interna y externa). La primera de ellas, se refiere al uso de las nuevas tecnologías, en adelante TIC, de forma integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la predisposición de los ordenadores en las aulas de informática conduce a la realización

de actividades en parejas y en pequeño grupo, especialmente en la etapa de educación primaria. De modo que, el uso de las TIC en dichas actividades favorece el aprendizaje colaborativo entre los alumnos, pues resulta necesario modificar los agrupamientos habituales y formar grupos de trabajo con los que planificar la tarea posterior.

Asimismo, la existencia de pizarras digitales en cada una de las aulas permite realizar actividades en gran grupo en las que todos, en mayor o menor medida, participan de las TIC. En este sentido, estos recursos tecnológicos están plenamente integrados en las actividades diarias y las oportunidades de aprendizaje que las TIC ofrecen son incluidas en el modelo de enseñanza docente. Algunos usos relativos a la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje son: elaboración de materiales didácticos, búsqueda de información, realización de actividades de apoyo a la lectoescritura y la lógico-matemática, visualización de imágenes, búsqueda del significado de palabras desconocidas, realización de resúmenes de libros, ejecución de mapas conceptuales y mentales del temario, etc.

En cuanto a la función administrativa, la Conselleria de Educación pone a disposición de los centros públicos y privados concertados, el sistema ITACA, que proporciona a los centros la infraestructura pertinente para llevar a cabo los procesos de gestión de la documentación y de los datos de forma óptima. A través de este sistema, tal y como queda reflejado en DECRETO 51/2011, el centro, desde el equipo directivo, comunica a la Administración datos relativos al centro y la relación de alumnado matriculado por unidades y datos identificativos de éstos, información referente a las evaluaciones y calificaciones de los alumnos, datos requeridos para la concesión de becas y ayudas e información relacionada con el profesorado del centro y los miembros del Consejo Escolar, los aspectos relevantes de la PGA y el PEC (y sus modificaciones), las actividades complementarias y extraescolares, el horario general del centro y de los grupos, el Plan de Formación del profesorado, los libros de texto y materiales didácticos, la situación de las instalaciones y el equipamiento y la gestión económica del centro (presupuesto anual (primer trimestre) y estado de ingresos y gastos al finalizar el año natural).

Respecto a la comunicación interna, en el centro se emplea, de forma combinada, la comunicación mediante canales de comunicación informática (correo electrónico) y en formato papel. En este sentido, el correo electrónico es destinado a enviar a los miembros del Claustro información relativa a proyectos del centro, programas de mejora, cursos de perfeccionamiento docente, sexenios, festividades, trámites administrativos, permisos, fechas de las evaluaciones, efemérides, cambios legislativos,

etc. Por otro lado, las convocatorias a las reuniones de los órganos colegiados de gobierno (Consejo Escolar) y coordinación docente (Claustro y Comisión de Coordinación Pedagógica) se entregan por escrito y en el tiempo estipulado. Del mismo modo, el centro cuenta con una página web, actualizada periódicamente tanto por el equipo directivo como por los miembros del equipo docente, que permite la publicidad de los documentos institucionales de planificación educativa, la difusión de experiencias pedagógicas de interés, la comunicación de plazos de matrícula y solicitudes de becas y ayudas y la proyección del centro hacia el entorno.

b. Modelo pedagógico y docente.

Para abordar este apartado, nos centraremos, fundamentalmente, en la descripción de los aspectos más relevantes del PEC y de la metodología relativa a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta que el CEIP San Francisco de Asís es un centro público, su proyecto educativo se articula en torno a los siguientes rasgos de identidad: pluralismo ideológico y valores democráticos, aconfesionalidad, coeducación, promoción de la convivencia, plurilingüismo y metodología activa y participativa. A continuación, desarrollaremos brevemente cada uno de dichos rasgos.

Centrándonos en el primer aspecto, cabe destacar que los principios y fines educativos, tomando como referencia los expuesto en la LOE y mantenido en la LOMCE, se dirigen a la formación integral y el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, fomentando un modelo educativo basado en el respeto a los derechos y libertades, la igualdad de oportunidades, la tolerancia y la no discriminación, la responsabilidad individual, la cooperación y la solidaridad, la creatividad y la iniciativa personal y la interculturalidad y la convivencia armónica.

Del mismo modo, el centro, de acuerdo con la legislación vigente, se declara aconfesional respecto a las religiones y se manifiesta respetuoso hacia todas las confesiones de profesores y alumnos, dando cabida al pluralismo ideológico intraescolar. Así, desde el centro se oferta, con carácter voluntario, la formación religiosa, incluida en el currículo, para aquellos alumnos cuyos padres así lo manifiesten. No obstante, en los últimos cursos escolares se ha producido un descenso en la demanda de este tipo de formación y, a consecuencia de ello, la profesora encargada de impartir esta materia ha pasado de estar a tiempo completo a realizar una itinerancia con un centro próximo.

Además, las diversas actuaciones se rigen por el principio de la coeducación, entendiéndola como un intento de educar para la igualdad sin discriminación de ninguna clase por razón de sexo. Así, se promueve la agrupación mixta dentro del aula, tanto en el juego libre como en los grupos de trabajo, y se fomenta una utilización del lenguaje no-sexista.

Por otro lado, otro aspecto prioritario se refiere a la promoción de la convivencia en las aulas y en el centro, dada la coexistencia de culturas diversas en él. Para la consecución de dicho propósito, en el Plan de Convivencia del centro, se determinan actuaciones diversas para la consecución de objetivos tales como: 1). Crear y mantener un clima de trabajo agradable y relajado que favorezca el desarrollo personal de los integrantes de la Comunidad Educativa y el aprendizaje de las competencias básicas; 2). Fomentar valores como la comprensión, la tolerancia, el respeto, la aceptación de la diversidad, la solidaridad, la sensatez, la confianza y la autoestima, 3). Contribuir eficazmente a la formación integral de los alumnos y 4). Fomentar el diálogo como forma habitual de resolver los conflictos y evitar la violencia.

En cuanto al plurilingüismo, debemos decir que el centro, desde el curso 2013-14, aplica un Programa Plurilingüe de enseñanza en Castellano, iniciándose en la etapa de educación infantil (tres y cuatro años) y ascendiendo, progresivamente, al resto de niveles educativos. De este modo, los tres niveles correspondientes al segundo ciclo de educación infantil aplican dicho programa, consistente en la incorporación progresiva de la lengua inglesa y la valenciana (lengua cooficial de la Comunidad Valenciana) en la siguiente proporción: el Castellano se erige como lengua vehicular de los aprendizajes, el Valenciano se incorpora, aproximadamente, un 33% de la jornada lectiva y la lengua inglesa se introduce mediante dos sesiones semanales de 45 minutos. El resto de niveles educativos, aplican un Programa de Incorporación Progresiva, cuya lengua vehicular, en la gran mayoría de materias y áreas, es el Castellano y el Valenciano se imparte, como vehicular, en Ciencias Naturales en tercero y quinto de primaria (nueva nomenclatura según la LOMCE) y en Conocimiento del Medio en cuarto y sexto de dicha etapa.

Ahondando en la línea metodológica del trabajo en las aulas, se fundamenta en el respeto a la individualidad del alumnado y a su etapa evolutiva, atendiendo a sus intereses y preparándoles a través del aprendizaje significativo para la vida futura. Del mismo modo, el orden y la disciplina se advierten necesarios, siempre supeditados en valores talos como el respeto mutuo, el diálogo, la reflexión, la colaboración y la solidaridad. Todo ello se desarrollan mediante un modelo de intervención en el que el

docente actúa como guía-orientador del proceso de aprendizaje del alumno y articula su metodología docente en función de los siguientes principios metodológicos:

- Participación activa en el proceso de aprendizaje y en la construcción de significados.
- Personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en función del ritmo evolutivo y las características madurativas, sociales y afectivas.
- Búsqueda del equilibrio y coherencia educativa, articulando las propuestas docentes en base a una línea educativa colectiva y compartida por el conjunto del equipo docente.
- Compensación de carencias de tipo cognitivo, afectivo, social y cultural.
- Apertura al entorno e incorporación a los currículos las aspiraciones, intereses y valores culturales tanto de los alumnos como de los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, haciendo referencia al modelo docente cabe destacar que éste responde a una visión constructivista del aprendizaje, en que el alumno participa activamente en la construcción del propio conocimiento, incorporando aquellos aprendizajes significativos (motivadores y ajustados a los conocimientos previos) en la estructura cognitiva existente (Ausubel, 2002).

Asimismo, este modelo incorpora rasgos relativos al constructivismo social de Vigostky, articulado en torno al concepto Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para dicho autor, este concepto se encuentra ubicado entre el desarrollo real del alumno (lo que es capaz de hacer por sí mismo) y el desarrollo potencial del mismo (lo que es capaz de hacer con ayuda del adulto) y constituye el ámbito en que debe incidir la acción del docente, para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades y competencias.

Además, contempla la construcción cognitiva de las propias estructuras mentales según el constructivismo cognitivo desarrollado por Piaget. En este sentido, el desarrollo de la inteligencia responde a determinados cambios en las estructuras mentales, que permiten la evolución de las mismas hasta tornarse complejas. Del mismo modo, también establece que las estructuras de conocimiento y esquemas mentales se modifican a través de los denominadas procesos de asimilación y acomodación de los elementos y objetos de la realidad a la estructura cognitiva y viceversa.

Un matiz a considerar, se refiere a la aplicación de estos principios constructivistas a procesos de enseñanza-aprendizaje articulados en base a unidades temáticas y libros de texto de editoriales diversas (Teide, Santillana, SM, Anaya, OUP, Oxford y Marfil). Este

aspecto conlleva la aplicación parcial de los principios metodológicos anteriormente expuestos, pues la actividad educativa está, en muchas ocasiones, supeditada a las temáticas y temporalización de dichos libros y, a consecuencia de ello los ritmos están más en función de las disposiciones establecidas en éstos y no tanto de los ritmos individuales y los intereses y motivaciones reales de los alumnos.

II. ITINERARIO DE INNOVACIÓN.

II.5.3. Propuesta de Innovación en las Tutorías y el Asesoramiento docente.

1) Marco teórico.

En primer lugar, consideramos oportuno configurar un marco conceptual que dote de sentido al conjunto de las actuaciones propuestas, relativo a aspectos tales como la enseñanza globalizada en las etapas de educación infantil y primaria, ventajas y experiencias del trabajo por proyectos y notas básicas y efectos del aprendizaje cooperativo y del Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar y anotaciones relativas a la promoción de la convivencia escolar.

1.1.) Enseñanza globalizada en educación infantil y primaria.

Tomando como referencia la publicación de Trueba (2000), las razones fundamentales, relativas al desarrollo del conocimiento humano, que justifican la necesidad de plantear una enseñanza globalizada en la etapa de educación infantil y los primeros ciclos de educación primaria son aportadas por autores tan relevantes como Piaget, Decroly y Fortuny.

Por un lado, Piaget subraya la tendencia a percibir globalmente los sucesos, situaciones y aprendizajes en la etapa preoperacional (2-7 años), tendencia espontánea denominada sincretismo. Por otro, Decroly, precursor de la teoría de la globalización, propone la organización de la actividad educativa en base a centros de interés significativos y próximos a la realidad de los alumnos.

Por su parte, Fortuny (1988), ahondando en el concepto de globalización propuesto por Decroly, define la función globalizadora como “concepto psicológico que explica el procedimiento de la actividad mental de la vida psíquica del adulto y especialmente del niño” (p. 17). Asimismo, expone que este modo particular de pensamiento supone unas determinadas consecuencias didácticas, referentes a la aplicación de métodos didácticos acordes a dicha percepción global.

Además, debemos considerar que para el óptimo desarrollo intelectual es necesario el establecimiento de conexiones entre las diversas partes que configuran el cerebro humano, y, para ello, es fundamental ofrecer a los alumnos múltiples estímulos y experiencias, que fomenten la participación activa, la creatividad y la reflexión (Trueba, 2000).

Ahora bien, ¿cómo debe articularse el proceso de enseñanza-aprendizaje? En este sentido, este proceso debe contribuir, tal y como se establece en los objetivos educativos de las etapas educativas (LOE y LOMCE), al desarrollo integral de los individuos contemplando tanto el ámbito cognitivo, como el social, el afectivo, el motor y el creativo.

Así, atendiendo a las condiciones básicas de las programaciones globalizadoras, es necesario contemplar: los intereses de los alumnos y del propio docente, el nivel madurativo de los alumnos y sus conocimientos previos (Ausubel, 2002), respetar y ajustar la actividad educativa a los ritmos individuales, estimular el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la creatividad, permitir la variedad de agrupamientos y ampliar los conocimientos, experiencias y actitudes ya adquiridos en niveles educativos anteriores (Bruner, 2004).

1.2.) Proyectos de trabajo.

El trabajo por proyectos, tal y como se establece en la investigación de Muñoz y Díaz (2009), constituye una opción metodológica fundamentada en el binomio investigación-acción. Su principal finalidad se concreta en la organización de los contenidos del currículo en función de las motivaciones de los alumnos, contemplando la significatividad y la globalización como ejes prioritarios. Del mismo modo, el trabajo por proyectos permite convertir a los alumnos en protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollar más ampliamente las competencias básicas, especialmente aquella referida a aprender a aprender.

Por su parte, el docente, lejos de desempeñar el rol de transmisor de conocimientos, se convierte en guía y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, provocando conflictos cognitivos mediante la contraposición de los conocimientos previos de los alumnos con respecto a los nuevos contenidos de aprendizaje. Asimismo, es necesario, para el desarrollo exitoso de los proyectos de trabajo, que el profesorado posea una sólida base teórica relativa a la estructura lógica de los contenidos curriculares, su secuenciación e interrelación en las diversas etapas y niveles educativos y una actitud abierta y flexible hacia el alumnado.

Por lo que respecta a las principales ventajas de dichos proyectos, podemos diferenciar, además de las ya mencionadas, las siguientes: fomenta la capacidad deductiva, la estructuración, la elección, la organización y la integración de los contenidos de aprendizaje en las propias estructuras mentales; los errores son concebidos como herramientas imprescindibles para la reflexión y la búsqueda de alternativas y soluciones; las familias participan activamente en el proceso educativo de sus hijos e hijas y estimula el diálogo, la interacción y la introducción de actividades cooperativas, entre otras.

Centrándonos en las fases articuladoras de los proyectos de trabajo, cabe diferenciar cuatro fundamentales (Hernández y Ventura, 1992):

1. Elección y motivación: constituye la primera tarea de todo proyecto de investigación. Para ello, los alumnos deben proponer aquellos temas sobre los que les gustaría aprender e investigar contando con la ayuda del maestro, que orientará y guiará dicha elección actuando como moderador del debate surgido. Tras anotar los diversos temas planteados, serán los propios alumnos los que decidan por cual de todos ellos empezar. Así, esta fase responde a la cuestión ¿qué nos gustaría aprender?.
2. Planificación: en ésta se inicia el proceso de detección de los conocimientos previos que tienen los niños con respecto a la temática seleccionada (¿Qué sabemos?). Seguidamente, se plantea el interrogante ¿qué nos gustaría saber en relación al tema seleccionado?. Asimismo, para iniciar la búsqueda de fuentes de información se informa a las familias, al personal que trabaja en el centro y a los alumnos de otras clases con el fin de que todos ellos colaboren en el desarrollo de la propuesta de trabajo. Además, en esta fase la acción del profesor es fundamental, ya que deberá elaborar la programación del proyecto, esto es concretar los objetivos del proyecto, los contenidos curriculares, las competencias básicas, las actividades a realizar (talleres, visitas de expertos, salidas...), los recursos materiales y la evaluación.
3. Desarrollo: se inicia con la puesta en marcha de la planificación realizada en la etapa anterior, incluyendo aquellas modificaciones y cambios derivados de la propia progresión del proyecto. También, tras finalizar el proyecto, es importante concretar el conjunto de actividades realizadas en un producto final tangible (mural, exposición, dramatización, representación...).
4. Evaluación: consiste en dar respuesta a la pregunta ¿qué hemos aprendido?. Para ello será fundamental la propia autoevaluación del alumno con respecto a

su proceso de aprendizaje así como la evaluación realizada por el profesor considerando tanto el proceso como el resultado final del proyecto.

Haciendo mención a algunas experiencias relevantes relativas a la puesta en marcha de proyectos de trabajo en diversas etapas educativas, vamos a reseñar dos casos concretos. En primer lugar, el artículo de Muñoz y Díaz (2009) subraya los beneficios de la metodología por proyectos, exponiendo un ejemplo de proyecto realizado, para el área de Conocimiento del Medio, en un colegio público de Madrid, concretamente en el curso de cuarto de primaria, compuesto por 22 alumnos. En él, además de justificarse la metodología del trabajo por proyectos, se detallan los objetivos del proyecto en cuestión, sus contenidos, la temporalización de las sesiones y talleres (con sus respectivas actividades) y sus resultados.

Por otro lado, cabe resaltar la investigación realizada por Álvarez, Herrejón, Morelos y Rubio (2011) relativa al modo en que las estrategias colaborativas se integran en el método de trabajo por proyectos, a través de la aplicación de un proyecto en la asignatura de Español en cuatro contextos: dos grupo de 1º de secundaria, uno de 2º y uno de 3º, seleccionados de dos institutos diferentes. Las principales conclusiones advierten que el método de trabajo por proyectos es complejo, ya que exige una gran competencia profesional por parte de los docentes, así como un elevado grado de implicación.

Además, este método supuso mejoras en las competencias de los estudiantes, concretamente en la habilidad para la producción de textos y la elaboración de productos así como la capacidad para generalizar y transferir los aprendizajes realizados a otros contextos próximos y cotidianos. No obstante, otras competencias no se desarrollaron en su totalidad como el pensamiento crítico, la reflexión y la autoevaluación.

1.3.) Aprendizaje cooperativo. Efectos en la motivación e investigaciones.

Tal y como se ha señalado anteriormente, un aspecto íntimamente relacionado con el trabajo por proyectos hace referencia directa a la cooperación. Una condición inherente al éxito del aprendizaje cooperativo (en adelante ACO) está estrechamente ligada a la capacidad de cooperación que posean los miembros del grupo (Olry, Louis y Sodiet, 2003), capacidad que, en gran medida, se ejercita por medio del entrenamiento de habilidades relacionadas con el diálogo y la resolución de conflictos y valores tales como la empatía, el respeto y la tolerancia. Ahondando en este término, según Johnson y Johnson (1994) se refiere al “uso instructivo de grupos pequeños para que los

estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación”.

Por lo que respecta a las características del ACO, Johnson, Johnson y Holubec (1999) diferencian cinco características fundamentales. En primer lugar, la interdependencia positiva, que implica que el objetivo final del equipo será alcanzado sí y sólo sí cada miembro alcanza su propia meta. Por otro lado, cabe señalar la interacción simultánea del aprendizaje con los otros, compartiendo conocimientos, recursos y apoyos. Asimismo, es necesario distinguir la responsabilidad individual, que complementa la ya mencionada interdependencia positiva, pues cada miembro debe asumir unas responsabilidades para lograr el objetivo final del equipo. Otro aspecto a subrayar, hace referencia a las habilidades sociales, completamente necesarias para lograr la autorregulación y el funcionamiento óptimo del equipo. Por último, resulta imprescindible desarrollar un proceso de autoevaluación del propio trabajo del equipo, cuyas conclusiones serán determinantes para orientar futuros trabajos.

En cuanto a los efectos del ACO, Johnson, Johnson y Stanne (2000) analizaron las conclusiones de numerosas investigaciones y publicaron los siguientes puntos de encuentro: la cooperación implica un mayor rendimiento y productividad, fomenta el desarrollo de razonamientos y pensamientos de mayor calidad, se produce una mayor transferencia de aprendizajes a otros contextos, las recompensas de grupo se conciben más justas que las individuales y aumenta el rendimiento académico gracias, en gran medida, a la motivación intrínseca que genera. Según Weiner (1986) la motivación intrínseca crea altas expectativas de éxito y de rendimiento, curiosidad por la materia de estudio, compromiso con el aprendizaje y persistencia y perseverancia en las tareas.

Refiriéndonos a algunas de las investigaciones en este campo, cabe resaltar la llevada a cabo por Poveda (2006) relativa a influencia que ejerce, en los participantes de la investigación, la utilización de una metodología basada en ACO en el aula, en contraposición a la metodología individualista todavía predominante. De este objetivo general, se deducen otros secundarios entre los que cabe destacar: establecer los cambios que se dan en los participantes en relación a las atribuciones que hacen de sus éxitos y fracasos y a las diferentes dimensiones del autoconcepto, concretar la influencia de las técnicas de aprendizaje significativo sobre el modo de afrontar los problemas y el desarrollo de habilidades interpersonales y examinar el efecto de la metodología de tipo cooperativo sobre el rendimiento académico.

Por lo que respecta a las conclusiones obtenidas, los participantes que han seguido el programa de ACO suelen atribuir, en mayor medida, las consecuencias de sus actos a

causas internas e inestables y controlables por ellos mismos; respecto al autoconcepto general, los participantes del grupo experimental, aumentan su autoestima positivamente y, dentro del denominado autoconcepto escolar (verbal, matemático y académico) únicamente aumenta significativamente el verbal; los participantes del grupo experimental comparten, en mayor medida, los propios problemas y los afrontan implicándose y responsabilizándose de ellos; en el ámbito de las relaciones interpersonales, el ACO favorece relaciones sociales positivas entre los miembros del grupo experimental y entre éstos con sus respectivas familias; sobre los efectos del ACO sobre el rendimiento académico, se afirma rotundamente que la utilización de técnicas de ACO mejora significativamente el rendimiento en el área en que se empleen.

1.4.) Programa CA/AC: notas básicas, estructuras y técnicas.

Dentro de este punto, es importante mencionar el Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (Pujolàs y Lagos, 2011), desarrollado a partir del Proyecto PAC: *Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas*, gira en torno a la organización cooperativa de la actividad de los escolares en el aula y su principal meta es que los alumnos puedan aprender juntos.

Por lo que respecta a su aplicación, subrayar que este programa se está poniendo en marcha, con resultados muy satisfactorios, en numerosos centros de Cataluña, País Vasco, Galicia, Islas Baleares, Castilla y León, Castilla-La Mancha y Andalucía, concretamente, durante el curso escolar 2010-11, participaron un total de 96 centros y, en la actualidad, la cifra se eleva a un total de 533.

Desde este programa el proceso de formación y asesoramiento al equipo docente, respecto al modo de enseñar a cooperar, se fundamenta en un conjunto de actividades encaminadas a proporcionar a los docentes herramientas para planificar, desarrollar y evaluar la introducción del Programa CA/AC en las aulas. Este proceso de formación, se estructura, fundamentalmente en tres etapas: Introducción, Generalización y Consolidación. Por un lado, la etapa de Introducción, consiste en realizar una primera aproximación a los tres ámbitos del programa, anteriormente descritos, y una planificación de actividades sencillas, basadas en los principios de cohesión y cooperación, en función de los intereses del grupo clase. A partir de esta iniciación, es posible iniciar una aplicación más sistemática y progresiva de las experiencias de cooperación.

Por otro lado, en la etapa de Generalización, el profesorado, a nivel individual, inicia una transferencia de las actividades cooperativas a diversas áreas y materias y, a nivel

de centro, el grupo más iniciado acompaña a un nuevo grupo de docentes en la iniciación del programa y la presentación de las propuestas en cada uno de los ámbitos.

Por último, la etapa de consolidación se produce cuando un número considerable de docentes del centro emplea el ACO como eje articulador de la propia actividad docente. De este modo, el ACO se incorpora, dentro del Proyecto Educativo, como un principio metodológico que articula la actividad educativa diaria y como un elemento de identidad.

Además, el programa se configura en base a tres ámbitos, íntimamente relacionados, pues cuando se interviene para cohesionar el grupo (ámbito A) se contribuye a crear condiciones propicias para que los alumnos se inicien en el trabajo en equipo (ámbito B) y, por tanto, muestren interés y se esfuercen por aprender a trabajar de este modo (ámbito C). Y a la inversa sucede algo similar, ya que si se hace hincapié en enseñar a trabajar en equipo (ámbito C) a través de estructuras y técnicas de cooperación (ámbito B) también se fomenta la cohesión del grupo (ámbito A).

En este sentido, ahondando en cada uno de estos ámbitos, el A incorpora todas aquellas actuaciones relacionadas con la cohesión de grupo, con el objetivo último de que, progresivamente, los alumnos adquieran un sentido de pertenencia y se conviertan en una comunidad de aprendizaje. Para alcanzar dicha cohesión, se propone el desarrollo de determinadas actividades, encaminadas a lograr un clima positivo en el aula. Estas actividades deben entenderse como dinámicas de grupo encaminadas a un mejor conocimiento, la interacción positiva, la motivación por trabajar en equipo y la toma consensuada de decisiones, etc.

Por su parte, el ámbito B engloba aquellas actuaciones en que el trabajo en equipo se emplea como recurso para enseñar contenidos académicos. En primer lugar, se propone la realización puntual de algún tipo de actividad organizada de forma cooperativa, para lograr los beneficios que este tipo de actividades conlleva. Así, introducir de forma progresiva actividades cooperativas, contribuye a que el profesorado, gradualmente, sienta mayor confianza en estas estructuras y las incorpore con mayor frecuencia. No obstante, es fundamental tener en cuenta que para que la estructura de la actividad sea realmente cooperativa se deben cumplir dos condiciones básicas: interacción entre los componentes del equipo y responsabilidad individual.

Dentro de este ámbito, es necesario diferenciar entre estructuras cooperativas simples y complejas. Por un lado, las estructuras simples se pueden trabajar durante una sesión de clase, ya que son fáciles de aprender y aplicar. Entre ellas vamos a citar:

- a) Parada de tres minutos: consiste en la realización de paradas de tres minutos, durante la explicación del profesor, para que, durante éstas, los alumnos de cada equipo base reflexionen acerca de lo que se ha explicado hasta el momento y elaboren tres cuestiones relacionadas con el tema. Transcurridos los tres minutos, los equipos empiezan a exponer, por turnos, los interrogantes y, una vez resueltos, el docente continúa con la explicación.
- b) 1-2-4: el profesor plantea una cuestión para que, de forma individual, cada miembro del equipo base piense una solución; seguidamente los miembros del equipo se agrupan por parejas y ponen en común sus respuestas y, por último, todo el equipo debe conjugar una respuesta común a la pregunta, en base a las aportaciones de cada pareja.
- c) La hoja giratoria: ante una determinada tarea establecida por el docente (una lista de palabras, una redacción, conocimientos previos sobre un tema...) uno de los miembros del equipo empieza a escribir su aportación en un folio, que va pasando a cada miembro del equipo, en el sentido de las agujas del reloj, hasta que todos hayan participado.
- d) Lápices en medio: el profesor reparte una hoja a cada equipo base con preguntas o ejercicios sobre la temática que se considere oportuna. Cada miembro del equipo base debe encargarse de una de las cuestiones planteadas, escuchando las aportaciones de cada miembro del grupo y negociando una respuesta consensuada. Mientras el encargado del ejercicio realiza la lectura en voz alta, el resto de miembros del equipo deben poner sus lápices en el centro de la mesa, para debatir acerca de la solución; cuando el alumno haya finalizado la lectura del ejercicio/pregunta y se asegure de que los compañeros han comprendido las exigencias de la tarea, es posible coger los lápices para realizar el ejercicio en base a los acuerdos tomados previamente.
- e) El número: el profesor plantea un trabajo a realizar para toda la clase. Los alumnos, en los equipos base, deben elaborar la tarea en un tiempo determinado, asegurándose de que todos los componentes conocen el modo de proceder. Una vez transcurrido el tiempo, se sacará un número al azar que, a su vez, se corresponderá con un alumno del aula y éste deberá explicar la tarea realizada. Si la explicación o resolución es correcta, él y el resto de miembros de su equipo resultarán recompensados a través del reconocimiento público y la felicitación del docente.
- f) El juego de las palabras: tras escribir unas palabras clave en la pizarra, un alumno de cada equipo base debe formular una frase con éstas. Tras ello, ha de ponerla en común con el resto de miembros del equipo para corregirla,

modificarla y ampliarla. Estas palabras clave, normalmente constituyen una síntesis del tema trabajado.

- g) La sustancia: esta estructura constituye apropiada para determinar las ideas principales de un texto o tema. Cada miembro del equipo base escribe una frase sobre una idea principal de un texto/tema. Tras ello, cada uno enseña su idea al resto de compañeros del equipo base para determinar si es correcta o no y suprimirla y/o modificarla. Se hacen tantas rondas como sean necesarias para extraer todas las ideas principales o relevantes. Por último, las ordenan, conjuntamente, de forma lógica para copiarlas, cada uno, en su cuaderno.

Por otro lado, las estructuras complejas o técnicas cooperativas, se deben aplicar en varias sesiones de clase. Entre ellas está comprobada la eficacia de la denominada Jigsaw (Rompecabezas) y STAD.

La técnica Jigsaw se utiliza para áreas de conocimiento en las que los contenidos pueden ser “fragmentados” en diferentes partes. En esta técnica se divide a los alumnos en grupos heterogéneos de 4 o 5 miembros cada uno, y cada grupo recibe un fragmento del tema. Este fragmento, a su vez, se subdivide para cada uno de los miembros del grupo. Cada miembro del equipo base prepara su parte para, posteriormente, reunirse con el grupo de expertos. En estos grupos de expertos, se reunirá un miembro de cada equipo con un fragmento de materia común para, conjuntamente, profundizar más en el tema y llegar a ciertas conclusiones. Una vez que los grupos de expertos hayan concluido sus reuniones, cada uno de los miembros volverá a su grupo base para compartir con sus compañeros el fragmento correspondiente.

También, a través del STAD se da una cooperación intragrupal y una competencia intragrupal. Se forman grupos heterogéneos de unos 4 o 5 miembros. El profesor presenta un tema a todo el grupo-clase y, posteriormente, los alumnos trabajan formando equipos. Al final, el profesor evalúa a cada alumno individualmente, puesto que la calificación que obtiene cada alumno se transforma en una puntuación para el equipo por medio del sistema conocido como “rendimiento por divisiones”. Esta técnica compara el rendimiento de cada alumno en relación con un grupo de referencia de nivel similar al suyo y contribuye a que cada alumno colabore en el éxito de su grupo.

Por último, el ámbito de intervención C parte de la consideración del trabajo en equipo, además de un recurso de enseñanza, como un contenido de aprendizaje. Por ello, aquí se incluyen actividades que, de forma explícita y sistemática, tienen como objetivo enseñar a trabajar en equipo y, para ello, la mejor alternativa es introducir este tipo de

agrupamiento en las diferentes sesiones y materias escolares. Desde este ámbito, se hace especial hincapié en dos ideas básicas e interrelacionadas: no es posible utilizar el trabajo en equipo como recurso si los alumnos no saben trabajar en equipo y la mejor forma de enseñar cómo trabajar en equipo es empleando el trabajo en equipo como recurso. En este sentido, cuando se habla de enseñar a trabajar en equipo se está haciendo referencia a ayudar a los alumnos a especificar los objetivos y metas a alcanzar, organizarse como equipo para conseguir dichas metas, adoptando roles diversos (coordinador, secretario, responsable de material, portavoz...) y practicar las habilidades sociales para el trabajo óptimo en grupos reducidos (habilidades tales como: escuchar activamente, respetar el turno de palabra, compartir las cosas y las ideas, controlar el tiempo de trabajo...).

1.5.) Convivencia escolar.

Tal y como está recogido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, los principios educativos c) y k) se refieren explícitamente a la necesidad de que el sistema educativo, por un lado, fomente la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia y, por otro, incida en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, así como en la no violencia en todos los ámbitos de la vida. Del mismo modo, si atendemos al artículo 2, referente a los fines educativos, en el apartado c) se expone que la educación debe basarse en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

Teniendo en cuenta que el fomento de la convivencia y la prevención de la violencia constituyen aspectos clave del sistema educativo actual, es necesario plantearnos ¿cómo prevenirla desde los centros escolares? Para tratar de dar respuesta a dicho interrogante, Díaz-Aguado (1996) propone las siguientes consideraciones:

1. Adecuar la educación a las características evolutivas de los alumnos y proporcionarles un creciente protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo, a su vez, la construcción de una identidad positiva, el desarrollo del pensamiento crítico y su aplicación a la comprensión de uno mismo y de los demás.
2. Favorecer la integración en el sistema escolar, pues, desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas de integración escolar detectados desde los 8 o 10

años de edad y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta (Glueck y Glueck, 1960; Coleman, 1982; Conger et al, 1965).

3. Distribuir las oportunidades de protagonismo, ya que determinados comportamientos antisociales suelen incrementarse en la medida en que el alumno obtiene la atención de personas significativas para él (compañeros, profesores...).
4. Orientar la intervención de forma que ésta favorezca cambios cognitivos, afectivos y de comportamiento.
5. Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia, incluyendo su estudio como materia de enseñanza-aprendizaje.
6. Educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos.

2) Análisis de la situación de partida.

El primer paso de toda propuesta de innovación se concreta en un análisis de la situación de partida, con el fin de detectar las necesidades existentes y articular respuestas y acciones para satisfacerlas. En este sentido, tal y como hemos expuesto anteriormente, desde hace un par de cursos escolares se ha advertido, por parte del Claustro del CEIP San Francisco de Asís, una creciente desmotivación hacia las materias y áreas escolares así como a la realización de actividades preestablecidas en los libros de texto. Del mismo modo, considerando las particulares características de la población que escolariza el centro, son frecuentes las conductas disruptivas en determinados alumnos, conductas que se acrecientan al carecer éstos de interés por aquello relativo a la escuela

Además, en las Memorias Anuales, elaboradas de forma conjunta al finalizar cada curso escolar, se vienen estableciendo, como propuestas de mejora, aumentar dicha motivación por medio de nuevas propuestas de carácter más motivador y global, que incidan también en la promoción de la convivencia y en la cooperación para la consecución del éxito. Sin embargo, aun siendo conscientes de la situación, la formación docente, hasta el momento actual, se ha centrado más en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la actualización docente en relación a las nuevas tecnologías y no tanto en atajar esta sonada problemática.

Contemplando todo ello y aprovechando la obligatoria introducción de cambios curriculares a consecuencia de las disposiciones establecidas en la LOMCE, respecto al nuevo currículo para la etapa de educación primaria, consideramos el momento actual como el más propicio para reformular la metodología docente y, por tanto, el PEC y el PCC así como implementar el Programa CA/AC en el contexto de las diferentes áreas y

materias escolares. Todo ello mediante el desarrollo de un asesoramiento al equipo docente por parte del equipo directivo, que exigirá al conjunto de miembros que configuran la plantilla docente una formación exhaustiva en relación al método de trabajo por proyectos y al Programa CA/AC, así como una implementación de los acuerdos recogidos en el PCC y PEC en su práctica educativa diaria.

De este modo, proponemos un asesoramiento compuesto, siguiendo a Bolívar (1997), por tres fases diferenciadas pero, al tiempo, interrelacionadas: 1) fase previa: sensibilización, eliminación de resistencias y creación de grupos de trabajo; 2) formación referente al nuevo método de trabajo y al Programa CA/AC; 3) modificación del PCC (en lo relativo al qué enseñar, cómo y qué, cómo y cuándo evaluar) y del PEC, reformulando los aspectos relativos a las actuaciones prioritarias, la metodología docente y los principios pedagógicos; 4) implementación de los cambios e innovaciones, según la temporalización acordada, y evaluación parcial de los mismos; 5) reajuste de actuaciones e introducción de cambios y/o modificaciones; 6) evaluación de resultados, consolidación y difusión.

En este sentido, el objetivo prioritario del asesoramiento al equipo docente se concreta en implementar innovaciones en las tutorías, por medio del trabajo por proyectos y la implementación de CA/AC, que supongan un incremento en la motivación de los alumnos, en lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje, y una mejora del clima escolar y de la convivencia en las aulas.

3) Planificación estratégica.

3.1.) Análisis DAFO.

El análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) constituye una herramienta muy útil y eficaz para analizar la realidad existente y diseñar proyectos de innovación y cambio. Así, para el presente proyecto se plantea el siguiente análisis del centro educativo objeto de estudio:

<u>DEBILIDADES</u>	<u>FORTALEZAS</u>
1. Complejidad de la realidad educativa. 2. Desmotivación generalizada del alumnado. 3. Alta competencia y cualificación del profesorado.	1. Proceso participativo. 2. Promoción del desarrollo personal y profesional del profesorado. 3. Implicación del equipo directivo en la propuesta. 4. Compromiso de la gran mayoría del

4. Actuación coordinada de todos los miembros de la comunidad educativa. 5. Presencia de resistencias al cambio. 6. Alta inversión de tiempo y esfuerzo.	Claustro de profesores. 5. Ausencia de grandes inversiones económicas. 6. Liderazgo participativo y democrático.
AMENAZAS	OPORTUNIDADES
1. Coordinación y satisfacción de los múltiples intereses y necesidades. 2. Cambios legislativos.	1. Interés, compromiso e implicación de instituciones próximas en las propuestas de trabajo, fomentando la apertura al entorno. 2. Mejora de la calidad educativa, de la competencia docente y de la motivación hacia el aprendizaje.

Gráfico 1.-Análisis DAFO para el centro San Francisco de Asís. Fuente: elaboración propia.

3.2.) Objetivos y acciones a corto plazo.

Teniendo cuenta el análisis anterior, los objetivos a corto plazo que concretamos son:

- a. Concienciar y sensibilizar a la comunidad educativa respecto a la necesidad de implementar la innovación propuesta, prestando atención a posibles resistencias.
- b. Asegurar que todos los miembros del Claustro estén suficientemente informados de la propuesta que se llevará a cabo, el modo en que se implementará y cuándo se iniciará.
- c. Detectar las ideas previas del equipo docente, en relación a la nueva metodología y al ACO, mediante cuestionario de conocimientos previos.
- d. Crear equipos de trabajo interniveles y nombrar a sus respectivos responsables.
- e. Concretar, en los diversos equipos de trabajo, cuestiones e inquietudes con respecto a la propuesta de innovación, para, en gran grupo, resolverlas de forma colaborativa entre el conjunto de miembros implicados.
- f. Temporalizar la puesta en marcha de las sesiones de asesoramiento.

3.3.) Objetivos y acciones a medio y largo plazo.

En cuanto a los objetivos a medio y largo plazo debemos señalar:

- a. Iniciar la modificación del PCC y PEC alternando sesiones de trabajo en equipo y trabajo en gran grupo y asegurando la puesta en común y la aportación de todos los miembros del Claustro.

- b. Secuenciar los contenidos y objetivos mínimos, atendiendo a las disposiciones legales, para las diferentes áreas y materias de los niveles y etapas de educación infantil y primaria.
- c. Aprobar los cambios del PEC por parte del equipo directivo y evaluarlo en Consejo Escolar así como aprobar el PCC por el Claustro de Profesores del centro.
- d. Estudiar propuestas de innovación relativas al trabajo por proyectos y determinar el modo en que se van a introducir las estructuras y técnicas del Programa CA/AC, bien de forma progresiva o bien de forma simultánea por la totalidad del profesorado.
- e. Temporalizar la implementación de las acciones por niveles educativos.
- f. Implementar las acciones y acuerdos establecidos y evaluar las primeras reacciones y resultados para ajustarlos y/o modificarlos.
- g. Evaluar los resultados del proceso de asesoramiento por parte del equipo directivo y del equipo docente.
- h. Evaluar los resultados, en la correspondiente Memoria Anual, internalizar el proceso de cambio e innovación y difundir sus resultados.

3.4.) Plan de trazabilidad: desarrollo del asesoramiento.

Haciendo referencia al plan de trazabilidad de la propuesta de innovación, en primer lugar, vamos a concretar la ubicación de las diferentes fases en el calendario académico de los próximos cursos escolares.

Así, se propone la distribución de las seis fases del proyecto de innovación en dos cursos escolares, el primer de ellos destinado a la puesta en marcha del proyecto, a la formación docente y a la modificación del PEC y PCC.

Seguidamente, tendría lugar la implementación de las acciones acordadas, es decir, la introducción del trabajo por proyectos y la incorporación de las estrategias y técnicas del Programa CA/AC en las tutorías y las evaluaciones correspondientes.

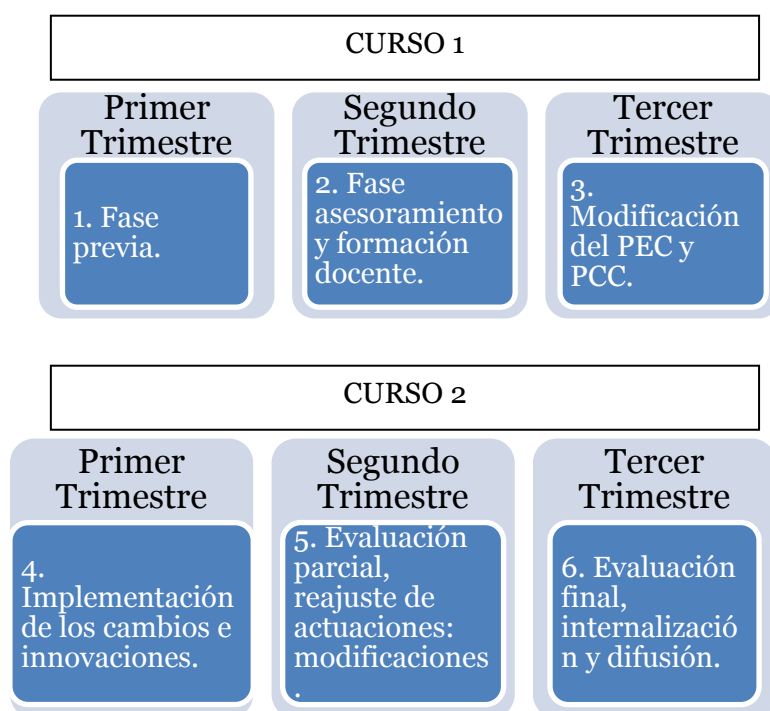


Gráfico 2.-Temporalización fases propuesta de innovación. Fuente: elaboración propia.

A continuación, vamos a proceder a concretar el modelo de intervención mediante la especificación, para cada una de las fases de las acciones más relevantes y su gestión óptima.

1. Fase previa.

En esta fase será fundamental considerar cuatro factores fundamentales, relativos a la innovación, que determinarán, en gran medida, el éxito de la misma (Guarro, 2005): necesidades, claridad, complejidad, aplicabilidad.

En primer lugar, el hecho de ser advertido el cambio por parte de la gran mayoría del Claustro, como una necesidad prioritaria para dar respuesta la situación de desmotivación generalizada actual, se traduce en un factor positivo e impulsor de la propuesta de innovación.

Además, otro elemento a tener presente se refiere a la claridad y modo en que la innovación resuelva dichas necesidades, motivo por el que la planificación, el establecimiento de objetivos a corto y medio-largo plazo y la definición de acciones concretas juegan un papel especialmente relevante.

Por otro lado, la complejidad de los cambios que se pretenden implementar es notable, pues exige el cambio de prácticas arraigadas en la labor docente así como la

introducción adicional de técnicas y estructuras cooperativas según lo establecido en el Programa CA/AC. No obstante, debemos tener presente que las innovaciones de carácter complejo, aun siendo más costosas, logran mejoras más relevantes y profundas en los cimientos del proyecto educativo del centro.

Asimismo, la viabilidad o aplicabilidad de la innovación también juega un papel relevante, pues la propuesta de cambio debe estar acorde a los recursos existentes en el centro, tanto económicos como materiales y humanos.

Tras valorar la eficacia, eficiencia y probabilidades de éxito de la propuesta de innovación por parte del Equipo Directivo y el Claustro de profesores, deberán contemplarse acciones encaminadas a eliminar resistencias de determinados miembros del Claustro así como a concienciar a las familias de la importancia del cambio y de su implicación en él.

Del mismo modo, se configurarán los equipos de trabajo en base a la competencia profesional y formación de cada docente, creando así equipos fundamentados en la idea de complementariedad de tareas, dirigidas y coordinadas por el correspondiente responsable de equipo, nombrado, de forma consensuada, por parte de los miembros de cada equipo (contando con la aprobación del equipo directivo).

2. Asesoramiento y formación docente.

En relación a ésta, el plan de asesoramiento se compondrá, previsiblemente, de un total de 10 sesiones distribuidas en el calendario con una periodicidad semanal, si bien podrán aumentar o disminuir en función de las necesidades detectadas. En éstas participarán el Claustro de profesores y serán dirigidas y coordinadas por el equipo directivo.

Las primeras sesiones las destinaremos a la detección de conocimientos previos y a la formación y capacitación básica, respecto al trabajo por proyectos y el Programa CA/AC, mediante la investigación, la lectura y el estudio de experiencias de innovación pedagógica similares. Así, en cuanto al primer punto, visitaremos un centro puntero en el método de proyectos de trabajo (CEIP El Palmeral, Elche) y solicitaremos la realización de una sesión explicativa, por parte de miembros de la plantilla docente, que permita ahondar en lo relativo a la organización, funcionamiento, agrupamientos y evaluación de los proyectos de trabajo.

Además, a través de la documentación relativa al Programa CA/AC (véase marco teórico), el equipo directivo del centro, se encargará de poner en marcha el proceso la

formación y asesoramiento al Claustro, proporcionando información y experimentando un conjunto de actividades encaminadas a proporcionar, al equipo docente, herramientas para planificar, desarrollar y evaluar la introducción del Programa CA/AC en las aulas. Este proceso de formación, se iniciará, con la etapa de Introducción, que consistirá en realizar una primera aproximación a los tres ámbitos del programa: ámbito A (cohesión grupal), ámbito B (ACO como recurso para enseñar) y ámbito C (ACO como contenido de aprendizaje).

Un matiz que debemos considerar, es que las siguientes etapas (generalización y consolidación), se desarrollarán de forma simultánea a la aplicación de los proyectos de trabajo en la fase 4) de la presente propuesta.

Seguidamente, se procederá a una planificación de actividades tipo, con diferentes niveles de complejidad, para asegurar la viabilidad de su aplicación en las diferentes etapas educativas. Y, tras observar e investigar, pasaremos a la acción definiendo, en los respectivos equipos de trabajo, el modo óptimo de introducir el método de proyectos y el Programa en cuestión, secuenciando los contenidos mínimos por niveles y etapas según lo establecido en los Reales Decretos 1630/2006 y 126/2014.

Más tarde, realizaremos una puesta en común de las conclusiones redactadas en cada uno de los equipos llegando a conclusiones comunes y debatiendo y aceptando aquellas ideas que se consideren más oportunas. En estas sesiones, estarán implicados los responsables de los equipos y será fundamental la acción del equipo directivo en la dinamización de una propuesta que engloba las diversas aportaciones realizadas.

Finalmente, procederemos a evaluar los resultados del plan de asesoramiento, tomando como referencia la propuesta de Alvira (1991), efectuaremos un balance general sobre: el proceso formativo (asistencia y aprovechamiento), el análisis de las reuniones de asesoramiento (número, contenidos, coordinación...), evolución del proceso de asesoramiento (utilidad y factibilidad), participación e implicación de los miembros del equipo y el ambiente de trabajo. Por lo que respecta a los criterios que tendremos en cuenta para la realización de la evaluación son (Alvira, 1991): el esfuerzo invertido (calidad y cantidad de actividades a desarrollar), trabajo realizado por parte de los miembros del equipo, la colaboración entre profesionales (intercambio de información y solución de problemas), el análisis de las sesiones de asesoramiento (utilidad y eficacia), el apoyo y recursos ofrecidos por los miembros del equipo directivo y el análisis de los resultados obtenidos.

3. Modificación del PEC y del PCC.

Haciendo referencia a la modificación del PEC, tendremos en cuenta las fases recogidas por Grau (2005): preparación, sensibilización, elaboración, aprobación y difusión. En la primera de ellas, desde el equipo directivo, definiremos la estructura del PEC (análisis del centro y su entorno, análisis de las necesidades educativas del alumnado, señas de identidad, objetivos y actuaciones prioritarias, concreción curricular, línea pedagógica y metodológica, modelo de organización y funcionamiento, etc.).

Seguidamente, incidiremos en la necesidad del nuevo proyecto para la puesta en marcha de la propuesta de innovación y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por medio de diversas acciones de sensibilización dirigidas a los diferentes miembros de la comunidad educativa. De este modo, también contemplaremos la participación de las familias de nuestros alumnos a través de un cuestionario que permita el registro de sus prioridades educativas y preferencias.

Tras ello, iniciaremos la elaboración propiamente dicha del PEC. Organizaremos tres equipos de trabajo, coordinados, cada uno de ellos, por un miembro del equipo directivo, que se encargarán de elaborar los diferentes elementos que conformarán la estructura del proyecto, ajustándose a lo preestablecido en el correspondiente cronograma o calendario de actuaciones.

Haciendo referencia a la aprobación, que corresponderá finalmente al equipo directivo según el artículo 127 de la LOMCE, consideraremos la necesaria intervención del Claustro, ya que sus miembros proporcionan estabilidad al centro y continuidad de la línea pedagógica.

Por último, contemplaremos la difusión del proyecto realizado tanto por medio de reuniones con profesores y familias como a través de su publicación en la página web del centro.

Siguiendo las fases anteriormente expuestas para la configuración del PEC, plantearemos la reformulación del PCC, sustituyendo una metodología de corte tradicional, basada en libros de texto y unidades didácticas, por otra articulada en torno a proyectos de trabajo, pues éstos permiten convertir al alumno en protagonista de su propio aprendizaje y desarrollar más ampliamente la competencia de aprender a aprender. Así, en el PCC concretaremos, fundamentalmente, los siguientes apartados:

1. Justificación: en qué consiste el trabajo por proyectos, qué competencias desarrolla y a qué necesidades responde.
2. ¿Qué enseñar?: objetivos (iniciar el conocimiento del lenguaje escrito, establecer relaciones cooperativas con el grupo de iguales, desarrollar la capacidad de escucha y atención, estimular la creatividad, etc.) y contenidos asociados a ellos.
3. ¿Cómo enseñar?: mediante una secuencia de fases preestablecida (qué sabemos, qué queremos saber, solicitud de ayuda y colaboración a las familias, ambientación del aula, programación de las actividades de forma flexible, actividades, qué hemos aprendido (evaluación) y autoevaluación de la práctica docente).
4. ¿Cuándo enseñar?: temporalización flexible de las diversas actividades en la fase de programación.
5. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?: el qué se refiere a la medición de determinados indicadores para la comprobación del grado de consecución de los objetivos planteados; el cómo está íntimamente ligado a la medición y cuantificación de los resultados obtenidos a través de la observación sistemática, el registro de aspectos significativos y el análisis de los trabajos realizados (cuadros de doble entrada, diarios de clase, murales informativos, etc.); el cuándo, se refiere a tres momentos diferenciados: al inicio de la propuesta, mediante la detección de ideas previas, durante el desarrollo de la misma, para valorar la necesidad de introducir modificaciones, y al finalizar el proceso, para cuantificar los resultados obtenidos.

4. Implementación de los cambios e innovaciones.

Una vez desarrollado el asesoramiento al equipo docente y modificados los documentos de planificación educativa, siguiendo el calendario anual de implementación y evaluación de los programas (véase página 22), concretaremos un calendario trimestral que recogerá la secuencia de acciones a realizar, por parte del equipo de profesores. Este calendario de aplicación deberá ser tomado como referencia por los niveles y etapas educativas, si bien podrán introducirse modificaciones menores en base a las consideraciones del equipo de profesionales que opere en un determinado ciclo.

El cronograma base será el siguiente:

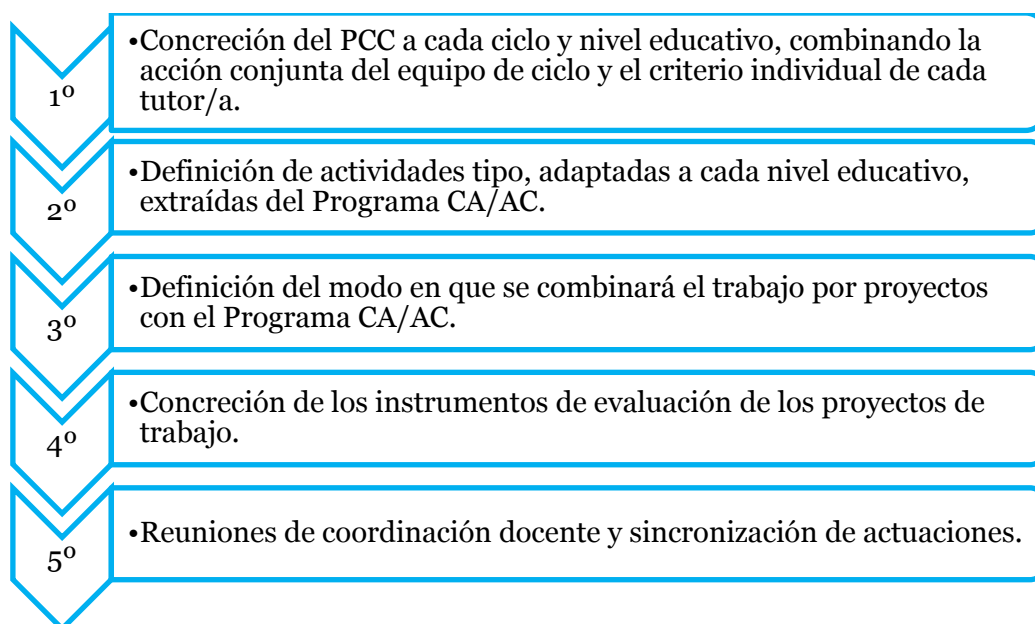


Gráfico 3.-Cronograma de implementación de las innovaciones. Fuente: elaboración propia.

5. Evaluación parcial, reajuste de actuaciones: modificaciones.

Previa puesta en práctica de la evaluación, concretaremos los supuestos teóricos sobre los que se iba a basar: los objetivos, el tipo de evaluación, los momentos oportunos para llevarla a cabo, los aspectos objeto de evaluación y los indicadores y criterios concretos a evaluar. Así, el principal objetivo de la evaluación del asesoramiento se articulará en torno a la viabilidad del mismo para garantizar la puesta en marcha del nuevo método pedagógico y del Programa CA/AC. En relación al tipo de evaluación, aplicaremos una evaluación interna y colaborativa entre los miembros que conformaron el equipo, concluyendo con unas propuestas de mejora para garantizar el éxito de la innovación planteada.

Así, tras finalizar el primer trimestre del curso escolar, realizaremos una evaluación parcial tanto del proceso de aplicación de las innovaciones propuestas como de los resultados advertidos. De este modo, convocaremos a los miembros del Claustro para realizar un intercambio de experiencias y resultados de aplicación, centrándonos en aspectos tales como sus percepciones en torno a la motivación del alumnado, el grado en que el Programa CA/AC ha aumentado la colaboración y cooperación y cómo ha influido en el clima del aula y las calificaciones de los alumnos en la primera evaluación y la comparación de éstas, mediante datos estadísticos, con las del curso anterior.

Además, consideraremos necesario la realización de propuestas de mejora en función de las dificultades detectadas, estudiando cada una de ellas de forma exhaustiva para garantizar el establecimiento acciones concretas y adecuadas.

Este mismo proceso se llevará a cabo en el periodo comprendido entre la finalización del segundo trimestre y el inicio del tercero.

6. Evaluación de resultados, internalización y difusión.

Tal y como hemos concretado en líneas anteriores, las evaluaciones, tanto del plan de asesoramiento como de la implementación de las innovaciones, se concretan en base a tres momentos: inicial, continua y final. A través del cuestionario de conocimientos previos (véase Anexo 1), evaluaremos las ideas previas del profesorado sobre cuestiones básicas relacionadas con el trabajo por proyectos y el ACO.

A partir de los resultados de dicho cuestionario, iniciaremos las siguientes sesiones en las que, gracias a la metodología de investigación-acción en la que la planificación se sucede de la acción y la reflexión, realizaremos evaluaciones parciales en relación al modo en que se desarrollan las propias reuniones de asesoramiento, así como a los primeros pasos seguidos para el desarrollo e implementación de la nueva metodología docente y del Programa CA/AC.

Por otro lado, la evaluación del proceso del Plan de asesoramiento al equipo docente, estará encaminada a determinar: la adecuación del cuestionario inicial de detección de conocimientos previos, el ajuste de los objetivos de asesoramiento a las necesidades expresadas por el equipo de docentes, la capacidad de consensuar respuestas ante los problemas surgidos durante las reuniones de asesoramiento, la propuesta de alternativas para ajustar el método de proyectos y el Programa CA/AC a las necesidades del grupo de alumnos y la observación del ambiente y evolución de las reuniones realizadas a través de un registro-fichas de observación con indicadores referentes a: asistencia, nivel de participación de los asistentes (dudas y aportaciones) y cumplimiento de los acuerdos tomados en sesiones anteriores, etc.

Respecto a la evaluación final del proceso de asesoramiento, tendremos presente la publicación de Alvira (1991) y los indicadores de evaluación descritos en la fase de asesoramiento y formación al equipo docente (véase página 25).

Por último, para evaluar la implementación del Programa CA/AC y la metodología de proyectos, tomaremos como referencia el Cuestionario de Implementación y Satisfacción para Profesores (CUIS-R) (Monjas, 1993). Éste consta de 45 preguntas de las cuales 22 son cerradas (con tres alternativas de elección), 13 abiertas y 10 mixtas (cerradas con petición de argumentar la respuesta seleccionada). El objetivo del cuestionario es recopilar información que ayude a valorar el grado de implementación e implicación del profesorado en el desarrollo de los programas, definir el formato de

intervención seguido por cada docente en comparación con la planificación de la propia intervención, conocer el grado de satisfacción del profesorado en relación a la aplicación y resultados de los programas y recoger sugerencias y críticas para futuras aplicaciones.

Para concretar con mayor exactitud lo anteriormente expuesto, expresamos la siguiente relación entre procesos estratégicos, clave y de apoyo con sus respectivos indicadores de medición.

PROCESOS	INDICADORES
PROCESOS ESTRATÉGICOS	
PE 1. Planificación Plurianual. <ul style="list-style-type: none"> – PE 1.1. Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro. – PE 1.2. Plan de trazabilidad de la innovación. 	-Número de miembros de la comunidad educativa implicados en el cambio. -Equipos de trabajo: definición de responsabilidades y autoevaluación de las propias acciones. -Porcentaje de docentes comprometidos con la innovación.
PE 2. Planificación Anual. <ul style="list-style-type: none"> – PE 2.1.1 Coordinación equipo directivo. – PE 2.2. Programaciones didácticas. – PE 2.3. Concreción metodológica en las tutorías. 	-Índice de cumplimiento de lo establecido en el PEC y PCC.
PE 3. Gestión de la innovación. <ul style="list-style-type: none"> – PE 3.1. Comunicación interna mediante redes sociales. – PE 3.2. Gestión del cambio. – PE 3.3. Liderazgo directivo. – PE 3.4. Introducción del método de proyectos de trabajo. – PE 3.5. Programa CA/AC. 	- Porcentaje de docentes que se resisten a la innovación y acciones preventivas y correctivas. -Porcentaje de docentes satisfechos según resultados de los cuestionarios: clima de trabajo y CUIS-R. -Incremento de la motivación y satisfacción del Claustro. -Evaluación de los resultados del Plan de asesoramiento y de la formación docente.
PROCESOS CLAVE	
PC 1. Alumnos. <ul style="list-style-type: none"> – PC 1.1. Experiencias formativas de calidad. – PC 1.2. Acogida y adaptación al centro. – PC 1.3. Satisfacción de necesidades. – PC 1.4. Aumento motivación. – PC 1.5. Mejora convivencia. 	-Índice general de satisfacción de los alumnos. -Incremento de aprobados con respecto a los resultados académicos del curso anterior. -Porcentaje de alumnos que autoevalúa positivamente su proceso de aprendizaje. -Incremento de alumnos que participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. -Disminución de las conductas disruptivas en las aulas.

<p>PC 2. Familias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - PC 2.1. Reuniones. - PC. 3.2. Circulares. - PC. 2.3. Entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Número de reuniones con padres/madres. -Número de circulares informativas destinadas a ellos. -Incremento en su participación en el centro: porcentaje de familias implicadas.
<p>PE 3. Claustro de profesores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - PE 3.2. Programaciones de aula. - PE. 3.3. Coordinación vertical y horizontal. - PE 3.4. Participación e implicación en el plan de asesoramiento y la aplicación de las innovaciones. - PE 3.5. Metodología. - PE 3.6. Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Número de docentes que conocen las funciones y responsabilidades de cada miembro del Claustro en el desarrollo de la innovación. -Porcentaje de docentes que cumple con las responsabilidades asignadas de forma efectiva. -Porcentaje de docentes que autoevalúa positivamente su práctica educativa. -Número de profesores que aplican lo establecido en el PCC. -Estadísticas: comparación de resultados académicos con respecto a otros cursos.
PROCESOS DE SOPORTE	
<p>PS 1. Relaciones exteriores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - PS 1.1. Relaciones con otros centros. - PS 1.2. Administración educativa. - PS 1.3. Instituciones del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> -Número de reuniones con miembros de otros centros y grado de satisfacción con respecto a ellas. -Cantidad de felicitaciones por parte de organismos oficiales. -Número de acuerdos con instituciones del entorno y grado de participación en actividades extraescolares y complementarias.
<p>PS 2. Gestión de RRHH.</p> <ul style="list-style-type: none"> - PS 2.1. Formación del profesorado. - PS 2.2 .Ambiente de trabajo - PS 2.3. Motivación, implicación y compromiso. - PS 2.4. Comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cantidad de acciones de formación en que han participado los docentes. -Porcentaje de docentes satisfechos con el asesoramiento docente, extraído del cuestionario de satisfacción y evaluación del asesoramiento docente (Alvira, 1991). -Número de canales y vías de comunicación existentes y efectividad de los mismos.
<p>PS 3. Servicios</p> <ul style="list-style-type: none"> - PS 3.1. Comedor escolar. - PS 3.2. Transporte escolar. - PS 3.3. Aula matinal. 	<ul style="list-style-type: none"> -Índice de satisfacción de los servicios existentes.

PS 4. Marketing y comunicación externa – PS 4.1. Página web. – PS 4.2. Atención al público.	-Número de visitas diarias a la web. -Cantidad de información solicitada vía internet. -Número de entrevistas realizadas y calidad de las mismas.
---	---

Gráfico 4.-Relación de procesos estratégicos, clave y de apoyo con sus respectivos indicadores de evaluación. Fuente: elaboración propia.

No obstante, debemos considerar que, tal y como expone Rivas (2000), en la propia fase de evaluación de los resultados de la innovación debe darse un proceso de internalización, cuyo principal objetivo es consolidar el cambio y/o innovación aplicada. Para que ello sea posible, debemos contemplar determinadas condiciones imprescindibles (Rivas, 2000) relacionadas con tres elementos relevantes:

1. Resultados: los resultados de la innovación deben cumplir con las expectativas y los objetivos previstos.
2. Cultura del centro: la innovación ha de constituir un elemento importante y ser aplicada adecuadamente y con regularidad.
3. Docentes: los cambios deben ser aplicados por un elevado número de profesores.

Así, cuando se da este proceso de internalización, cumpliendo las condiciones anteriormente descritas, la innovación deja de ser tal y pasa a ser una práctica cotidiana y adquirida por parte de los miembros de la comunidad educativa implicados.

Finalmente, para concluir el proceso de implementación y evaluación de la innovación realizaremos un esfuerzo considerable por difundir los resultados obtenidos a través de la publicación de los objetivos de la innovación, el desarrollo y resultados de la misma y las implicaciones y mejoras que ha supuesto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la motivación y en la convivencia. Para ello, expondremos los pasos llevados a cabo en las diferentes fases en la página web del centro, convocaremos reuniones con las familias de nuestros alumnos así como con los equipos directivos de centros vecinos y formalizaremos las acciones llevadas a cabo en el correspondiente Plan de Mejora, integrado en el PEC, que remitiremos a Inspección Educativa.

4) Obstáculos y actuaciones para solventarlos.

Por lo que respecta a los posibles obstáculos y a las actuaciones para prevenirlos y/o minimizarlos, expondremos algunas consideraciones en relación a cuatro ámbitos prioritarios: gestión del cambio, trabajo en equipo, decaimiento de la motivación, comunicación interna y estrategias para favorecer la colaboración de las familias.

4.1.) Resistencia y gestión del cambio.

Debemos considerar que la innovación que proponemos en el presente proyecto es trascendental en la medida en que implica la transformación de las prácticas docentes imperantes en el centro, afectando, el cambio, tanto a la cultura escolar como a los procedimientos metodológicos.

Por todo ello, es necesario que, desde el equipo directivo, tengamos en cuenta la presencia de resistencias iniciales, aun siendo la innovación imprescindible para satisfacer las necesidades actuales del alumnado. Contemplando las indicaciones de Antúnez (2006), tendremos presentes un conjunto de actuaciones encaminadas a disminuir la resistencia al cambio. Entre ellas desatacamos:

- a. Información: será necesario que los miembros de la comunidad educativa estén suficientemente informados en lo referente a las necesidades de nuestro alumnado, los objetivos de la innovación y el modo en que se implementará. Para ello, planificaremos las diversas comunicaciones (tabloneros de anuncios, circulares, correo electrónico, inclusión en el orden del día de reuniones, visita a centros punteros...) en el correspondiente Plan de Comunicación.
- b. Participación: mostraremos una actitud vigilante para detectar qué miembro del Claustro muestra una actitud más resistente e incluirlo en el proceso de decisión, alentando su participación e implicación en la propuesta.
- c. Facilitación y apoyo: las propuestas realizadas desde el equipo directivo tendrán un carácter flexible y permitirán la introducción de sugerencias que contribuyan a la consecución de los objetivos planteados. Además, proporcionaremos un asesoramiento y formación amplia y exhaustiva con respecto al objeto de innovación, fomentando una metodología de investigación-acción en que todos los miembros implicados aporten y resuelvan los interrogantes surgidos.
- d. Negociación: el tratamiento de los conflictos y tensiones tendrá un carácter mediador, estimulando el consenso entre las partes y la búsqueda de soluciones que satisfagan los intereses de ambas.
- e. Manipulación y cooptación: en el sentido de manipular los hechos para presentarlos más atractivos y cooptar a las personas que muestren mayor resistencia ofreciéndoles un papel destacado en el proceso de cambio.

No obstante, además de las actuaciones anteriormente expuestas, Antúnez (2006) propone otras tantas encaminadas a la gestión de la metodología del cambio, destacando aquellas referentes a:

- a. Conocer la situación de partida y un diagnóstico de la cuestión, mediante un análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO).

- b. Hacer énfasis en la información y la comunicación, asegurando que los actores de la innovación (docentes) conocen con exactitud los puntos articuladores de la innovación y los roles y funciones que desempeñan en ella.
- c. Analizar las necesidades para determinar qué problemas solventar y qué obstáculos podríamos encontrar.
- d. Definir de forma exhaustiva los objetivos de la propuesta de innovación, diferenciando entre objetivos a corto y largo plazo.
- e. Evaluar el coste de la propuesta de innovación en cuanto a recursos materiales, económicos y humanos así como las consecuencias de no llevarla a cabo.
- f. Planificar estratégicamente las acciones a realizar en el proceso de implementación de la innovación, delimitando las funciones y responsabilidades de cada miembro implicado, el cronograma de actuación y los recursos disponibles.
- g. Evaluar los resultados de la innovación, mediante un sistema de indicadores adecuado, contrastando el grado en que se ajustan a las expectativas previstas y los objetivos planteados.
- h. Institucionalizar la innovación consolidando la metodología aplicada e incorporando ésta a la cultura del centro.
- i. Difundir la innovación realizada y sus resultados mediante la realización de reuniones, la publicación en revistas educativas, exposición de la experiencia en congresos y jornadas, etc.

Sin embargo, para gestionar de forma óptima el cambio, el liderazgo efectivo ejercido desde la dirección del centro se convierte en un elemento de éxito. En este sentido, Arias y Cantón (2006) establecen una diferenciación conceptual entre los términos dirigir y liderar, Por una parte, el liderazgo se refiere a la autoridad informal e incide en recursos emocionales, la capacidad comunicativa, la participación y conducción compartida. Por otra, la dirección está íntimamente ligada a la autoridad institucional y a la gestión y administración del centro escolar. Así, cuando la dirección y el liderazgo son ejercidos por una misma persona, el centro escolar tiene grandes posibilidades de alcanzar la ansiada calidad y excelencia educativa.

Por último, en lo relativo al liderazgo, debemos tener presentes algunas características del líder transformacional, siendo éste el tipo de liderazgo que mejor responde a la compleja realidad de los centros educativos actuales. Por su parte, Bass (1985) señala determinados factores que definen esta tipología de liderazgo, destacando especialmente: la capacidad para transmitir confianza y entusiasmar; la atención individualizada a cada miembro de la comunidad escolar, mostrando comprensión y un

comportamiento empático; la estimulación de la racionalidad, la creatividad, la competencia profesional y la formación docente; la descentralización de la toma de decisiones y la promoción de la corresponsabilidad; el fomento de la implicación y la motivación de los miembros de la comunidad escolar; la tolerancia y condescendencia con los errores como medio para la búsqueda de soluciones óptimas y la configuración de una cultura de la participación mediante la creación de condiciones óptimas para la participación y el trabajo en equipo.

4.2.) Trabajo en equipo.

Otra de las problemáticas a las que deberemos hacer frente, está referida al trabajo en equipo. En este sentido, debemos tener en cuenta que el trabajo en grupo no es equivalente al trabajo en equipo, pues, por un lado, un grupo carece de un fin común y está formado por personas con intereses y objetivos similares y, por otro, un equipo está integrado por miembros que interactúan para la consecución de una meta común y la mejora de la actuación del propio equipo y la institución, en este caso el centro escolar (Hayes, 2002).

Por tanto, el objetivo del equipo directivo se centrará en la promoción del trabajo en equipo en contraposición al trabajo en grupo, considerando que el primero de ellos, siguiendo lo expuesto por Palomo (2013), comporta ventajas tanto para la organización y éxito de la innovación que planteamos como para las personas implicadas en ella. En relación al éxito de la propuesta de innovación y a la propia organización del centro, el trabajo en equipo permitirá un mayor nivel de productividad, una comunicación más eficaz, un compromiso mayor con los objetivos de la innovación, una mejora en el clima institucional, mayores probabilidades de éxito en las tareas complejas, una dirección más eficaz, una mejor coordinación vertical y la complementariedad de tareas, entre otras.

En cuanto a los beneficios para los miembros implicados, demos considerar que el trabajo en equipo satisface la necesidad de afiliación, aumenta la seguridad personal y el aprendizaje compartido, facilita el desarrollo profesional y estimula la creatividad y la innovación en el plano individual.

Por consiguiente, para la promoción del trabajo en equipo, el liderazgo de los responsables de equipo así como del máximo responsable de éstos (director/a) constituye un aspecto fundamental. Así, hablamos de un liderazgo situacional que, según Blanchard (2007), se sustenta en dos dimensiones: la tarea y el apoyo. Por un lado, los comportamientos centrados en la tarea se centran en comunicaciones de

carácter unidireccional (líder-equipo) y están ligados a la definición de los roles del equipo y a la explicación de la tarea y los objetivos a alcanzar. Por otro lado, los comportamientos relativos al apoyo se sustentan en comunicaciones de doble vía mediante interacciones continuadas con el equipo. Teniendo esto en consideración, combinaremos dichos comportamientos teniendo presente los momentos, tareas y objetivos exigidos a los miembros del equipo, aplicándolos con diferentes intensidades en función de consideraciones diversas, tales como la etapa de desarrollo del equipo.

Por su parte, Martínez y Salvador (2005) nos proponen, a los directivos escolares, unas pautas de actuación para con los equipos de trabajo, que tomaremos como referencia en la propuesta de innovación que planteamos en el presente proyecto. Éstas son:

- a. Definir los objetivos de forma clara y concisa.
- b. Estimular la creatividad apoyando las decisiones compartidas y las sugerencias realizadas.
- c. Apoyar a los diferentes miembros del Claustro y, por consiguiente, de los equipos de trabajo, fomentando la delegación de responsabilidades y la crítica constructiva.
- d. Mantener la cohesión y la interacción entre los miembros del equipo.

4.3.) Motivación.

En el ámbito de la motivación, es fundamental contemplar la promoción de ésta durante la totalidad de la propuesta y, considerando que el periodo para ésta asciende a dos cursos escolares, deberemos invertir esfuerzos considerables para que no decaiga. Así, previa exposición de algunos aspectos relevantes para el fomento de la motivación en el trabajo, creemos oportuno reseñar, brevemente, dos de las teorías motivacionales, recogidas en el manual elaborado por Muchinski (2004), que se advierten en la dinámica de trabajo del equipo docente del CEIP San Francisco de Asís.

Así, por un lado, Adams, en la denominada teoría de la equidad, plantea que la intensidad con que trabaja una persona depende de los esfuerzos e intensidad de los demás (principio de comparación social). Por este motivo, desde el equipo directivo, somos conscientes de la necesidad de contar con una plantilla de docentes motivados y comprometidos con la innovación, para contribuir al desarrollo efectivo de la misma. Por otro lado, Vroom expone que una persona se comporta de determinada forma en base a los resultados que espera alcanzar y las expectativas del comportamiento seleccionado (teoría de la expectativa). En este sentido, advertimos necesario insistir en los resultados que perseguimos con la propuesta de cambio mediante diversas vías de

comunicación y coordinación interna, de modo que dichos resultados se ajusten y satisfagan las expectativas iniciales.

Teniendo en consideración ambas, tendremos presentes determinadas prácticas encaminadas a aumentar la motivación en la institución educativa (Muchinski, 2004): 1) Hacer atractivos las funciones y tareas a realizar, tratando de conectarlas con las motivaciones docentes; 2) Plantear objetivos alcanzables y estimulantes y definirlos con claridad; 3) Crear un ambiente cálido y de confianza en el centro, fomentando el apoyo y cooperación entre compañeros y 4) Recompensar positivamente el rendimiento de los profesores, mediante incentivos no monetarios (elogio público de los logros conseguidos, horarios flexibles, mostrar empatía...). Además, para que todo ello sea viable, el propio equipo directivo debe estar motivado y creer en el proyecto que emprende.

4.4.) Comunicación interna.

La comunicación interna la contemplamos como un factor determinante para el favorecimiento de la coordinación docente y directiva y, por extensión, para el éxito del proyecto. Así, ésta comunicación se realizará tanto de forma presencial, mediante convocatorias, circulares y tabloneros de anuncios físicos, como virtual a través de determinadas herramientas colaborativas que permitan la conexión y el trabajo en red.

En relación a estas últimas, las posibilidades son prácticamente infinitas, y, considerando que las nuevas tecnologías están integradas en la vida escolar y en las prácticas docentes, pueden convertirse en una herramienta de coordinación docente muy efectiva. No obstante, destinaremos un par de sesiones a explicar el funcionamiento de las herramientas colaborativas en cuestión y, en caso de resistencias, aplicaremos las actuaciones y prácticas expuestas anteriormente.

Debemos contemplar que las herramientas colaborativas actuales son numerosas, si bien las seleccionadas cumplirán tres requisitos básicos (Vázquez, 2008):

- a. Movilidad: deben permitir el acceso a la documentación desde cualquier lugar con conexión web.
- b. Sincronización: han de posibilitar la realización de guardados automáticos para continuar trabajando en el punto exacto en que guardamos por última vez.
- c. Compartición: tiene que admitir posibilidades diversas tales como modificar, adjuntar, comentar, retocar, etc.

Así, contemplando lo anterior emplearemos, para la gestión del proyecto de innovación, la herramienta Evernote, pues, entre sus funcionalidades, podemos destacar: recoger información procedente de la web, realizar capturas de pantalla o pizarra y compartirlas, crear notas y listas, organizar archivos y materiales de aula, trabajar colaborativamente entre los miembros de la institución, servir de agenda y calendario compartido...

4.5.) Colaboración familia-escuela.

Haciendo referencia a las familias, trataremos de involucrarlas al máximo nivel en la innovación que planteamos, pues éstas tienen un papel fundamental en todo proceso innovador y en la vida diaria del centro y, por tanto, debemos convertirlas en un elemento favorecedor del cambio. Así, algunas estrategias que nos proponen Paredes y de la Herrán (2009) están referidas a:

- a. Planificar y realizar sesiones periódicas que permitan el intercambio de información de interés en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas y al desarrollo y resultados de la innovación.
- b. Recoger las ideas y sugerencias de las familias en cuanto al funcionamiento del centro y la innovación planteada a través de cuestionarios y/o entrevistas con el respectivo tutor/a de sus hijos e hijas.
- c. Lograr la participación e implicación activa del AMPA en el proyecto innovador.

5) Viabilidad de la propuesta.

Para concretar un análisis relativo a la viabilidad de la propuesta, es necesario anotar determinados aspectos en relación al espacio y el tiempo así como a los recursos materiales, humanos y económicos ligados a la innovación expuesta en líneas anteriores.

5.1.) Espacios.

La propuesta de innovación la gestaremos, prácticamente en su totalidad, en las diferentes dependencias del centro, concretamente en la sala de profesores (destinada a la realización de los Claustros y sesiones grupales de asesoramiento) así como en aquellas aulas que los equipos de trabajo empleen para el desarrollo de las tareas y acciones encomendadas.

No obstante, también debemos considerar, como espacios ajenos al propio centro, la visita al CEIP El Palmeral (Elche) y el desarrollo de sesiones de asesoramiento en sus dependencias.

5.2.) Tiempo.

Debemos tener presente que la innovación en la metodología docente y la aplicación del programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar exigirá una inversión considerable en lo relativo al tiempo de dedicación del profesorado y del equipo directivo. Por ello, es necesario planificar el tiempo destinado al desarrollo de la innovación de manera proporcional a las diversas labores vinculadas a su horario lectivo (Gairín y Darder, 2001): relacionadas con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (programación, elaboración de materiales curriculares, evaluación...), la formación y el desarrollo profesional, el entorno escolar, la investigación curricular y la participación y gestión. Si bien, cabe considerar que la propia innovación que planteamos implica la necesaria inclusión de las labores anteriormente citadas.

Así, teniendo en cuenta el RD-LEY 14/2012, la jornada semanal del profesorado asciende a un total de 25 horas lectivas, de las cuales destinaremos una sesión semanal (en horario obligatorio de permanencia en el centro tras la jornada lectiva) al asesoramiento, planificación e implementación de la propuesta innovadora, estableciéndose el horario del profesorado del siguiente modo:

	L	M	X	J	V
9-12.30h.	LECTIVO	LECTIVO	LECTIVO	LECTIVO	LECTIVO
15-16.30	LECTIVO	LECTIVO	LECTIVO	LECTIVO	LECTIVO
16.30-17.30h.	Labores de coordinación, programación y elaboración de materiales.	Labores de coordinación, programación y elaboración de materiales.	Propuesta Innovación	Labores de coordinación, programación y elaboración de materiales.	

Gráfico 5.- Horario del profesorado. Fuente: elaboración propia.

5.3.) Recursos materiales.

Haciendo mención a los recursos materiales, es necesario destacar el uso de material no fungible como libros y publicaciones bibliográficas que permitan el efectivo desarrollo del asesoramiento al equipo docente, fotocopias sobre información de interés para el equipo docente (bibliografía y aspectos referentes al Programa CA/AC y al método de proyectos de trabajo).

Asimismo, será necesario contar con determinados documentos de planificación educativa para la puesta en marcha de su modificación (PEC y PCC) y con la legislación vigente en materia educativa expresada en el marco legal del presente proyecto.

Finalmente, en cuanto a recursos tecnológicos, también dispondremos de un número considerable de ordenadores con conexión web equipados con la herramienta colaborativa Evernote, que facilitará el trabajo y comunicación interna entre los miembros implicados en la innovación.

5.4.) Recursos humanos.

Por lo que respecta a los recursos humanos implicados en la innovación, debemos destacar la necesaria participación activa y compromiso del conjunto de la plantilla docente y del equipo directivo del centro. Asimismo, también dedicaremos esfuerzos a la implicación de las familias en el proyecto, fomentando la participación y contribución, en forma de sugerencias, del AMPA a lo largo de las diversas fases de desarrollo del mismo.

Además, es necesario contemplar la colaboración de la plantilla docente del CEIP el Palmeral, quienes, de forma desinteresada, anualmente ofrecen determinadas ponencias, a centros diversos de la provincia y estudiantes de Magisterio, favoreciendo un asesoramiento efectivo para la implementación del método de proyectos y contribuyendo a la generalización de este innovador método de trabajo.

Con respecto a la remuneración del trabajo realizado por la plantilla docente, tal y como se advierte en el horario anteriormente presentado, detraeremos una hora semanal de su horario (Viernes de 16.30h. a 17.30h.), reconociendo así sus esfuerzos y compromisos.

5.5.) Recursos económicos.

En lo relativo al plano económico, el centro posee unas cuentas saneadas gracias a las diversas cantidades que la Conselleria de Educación aporta en concepto de organización y funcionamiento, becas de comedor escolar y proyectos diversos, tales como el Contrato Programa, gracias al que la Administración otorga una cantidad económica al centro para su desarrollo (íntimamente ligado a la compensación de desigualdades) así como recursos humanos adicionales. Además, la financiación de la presente propuesta se extraerá de compensación económica adicional, de aproximadamente 40€ por niño matriculado en el centro, que recibe el centro, dada su

catalogación como centro de Acción Educativa Singular. Dicha compensación asciende a un total de 10.500€ anuales, variables en función del número de matrícula.

III. CONCLUSIONES.

Con respecto a las conclusiones, es necesario apuntar que la propuesta planteada en líneas anteriores es un diseño que carece de aplicación práctica, motivo por el que no es viable reflexionar acerca de los resultados de su implementación y, por tanto, comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos. Por ello, realizaremos determinadas anotaciones con respecto a los beneficios que tendría la correcta aplicación de la propuesta en el contexto planteado, especialmente en lo referido a las principales áreas de incidencia.

En primer lugar, quisiéramos señalar que la constatación de los beneficios del Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar en centros diversos de España, en lo referente a la motivación del alumnado, invita a iniciar una aplicación transversal de éste, desde las diferentes materias curriculares, especialmente en lo que se refiere a las estructuras y técnicas de aprendizaje cooperativo, pues éstas pueden contribuir al aumento de la motivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, al trabajo contextualizado de las habilidades sociales en las diversas materias y a la promoción de la convivencia en las aulas. Por consiguiente, en este proyecto apostamos por la enseñanza sistemática y directa de la competencia interpersonal y las estructuras de cooperación desde las diversas áreas curriculares, integradas en el desarrollo de los proyectos de trabajo.

Asimismo, con respecto al método de proyectos es reconocido, en la diversa literatura científica, los beneficios que éste reporta en los alumnos. Por ello, con su inclusión en el PEC y el PCC y en las prácticas docentes habituales pretendemos contribuir a la mejora de la motivación fomentando el estudio de contenidos académicos que partan de los propios intereses de los alumnos, a la reflexión y autorregulación de los propios aprendizajes y al desarrollo de la capacidad crítica, entre otros aspectos. En este sentido, el correcto desarrollo del método y el compromiso firme de los diferentes miembros de la comunidad educativa permitirá contribuir a la consecución de los objetivos didácticos y al desarrollo de las capacidades y habilidades anteriormente citadas.

Además, la presente propuesta también tiene como fin constituir un precedente en lo relativo a la formación docente y el perfeccionamiento constante, ya que éstos constituyen un elemento clave en la búsqueda de la excelencia y calidad educativa.

También, se propone poner acento en el papel central que adquiere el equipo directivo en el proceso formativo, como impulsor, dinamizador y coordinador de la formación del profesorado. Por ello, el éxito de la propuesta será determinante en el desarrollo de nuevos procesos formativos, motivo por el que la dedicación y esfuerzo del equipo directivo será máximo en lo relativo a la consecución de los objetivos de la innovación.

Por último, debemos apuntar que las consecuencias e implicaciones de la propuesta de innovación supondrán una profunda renovación del estilo pedagógico del centro y, por tanto, exigen un elevado grado de implicación y participación del equipo docente y directivo. Así, por un lado, hablamos de un replanteamiento del estilo pedagógico, en lo relativo a la metodología, las estrategias didácticas y curriculares y las prácticas docentes, que repercutirá directamente en la organización y funcionamiento del centro y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Del mismo modo, para que ello sea viable, es necesario un alto grado de implicación, motivación y compromiso docente con respecto a los propósitos de la innovación, así como del equipo directivo en el proceso formativo y en la coordinación y gestión de la innovación, implementando acciones destinadas a disminuir resistencias y a fomentar la motivación, el trabajo en equipo, la comunicación interna y la participación de las familias.

IV. BIBLIOGRAFÍA.

1) Bibliografía citada

- Álvarez, V., Herrejón, V.C., Morelos, M. y Rubio, M. (2011). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52/5), 1-13. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf>
- Alvira, F. (1991). *Metodología de evaluación de programas*. Madrid, España: CIS-Cuadernos Metodológicos.
- Antúnez, S. (2006). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona, España: Horsori.
- Arias, A.R. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona, España: Editorial DAVINCI.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, EEUU: Free Press.
- Blanchard, K. (2007). *Liderazgo de máximo nivel*. Barcelona, España: Ediciones Granica.
- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento. En C. Marcelo García y J. López Yáñez (Eds.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 380-394). Barcelona, España: Ariel.
- Bruner, J. (2004) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Editorial Morata S. L.
- Cañal De León, P. (2002). *La innovación educativa*. Madrid, España: Akal
- Coleman, J. (1982) *Psicología de la adolescencia*. Madrid, España: Morata.
- Conger, J., Miller, W. y Walsmith, C. (1965) Antecedents of delinquency: personality, social class and intelligence. *Readings in child development and personality*. Nueva York: Harper and Row.

- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid, España: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fortuny, M. (1988). La escuela Decroly de Bruselas. Cuadernos de pedagogía, (163), 13-18.
- Gairín, J. y Darder, P. (2001). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Wolters Kluwer. Ciss Praxis Educación.
- Glueck, S. y Glueck, E. (1960). *Predicting delinquency and crime*. Boston, Massachusetts: Harvard University Press.
- Grau, S. (2005). *La organización de un centro escolar. Documentos para su planificación*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos del cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Hayes, N. (2002). *Dirección de equipos de trabajo. Una estrategia para el éxito*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona, España: Graó.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R. y Stanne, M. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-Analysis*. The Cooperative Learning Center at The University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota.
- Martínez, M. y Salvador, M. (2005). *Aprender a trabajar en equipo*. Barcelona, España: Paidós.
- Monjas, M^a I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid, España: CEPE.

- Muñoz, A. y Díaz, M.A. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista Docencia e Investigación*, (19), 101-126.
- Muchinski, P.M. (2004). *Psicología aplicada al trabajo*. Madrid, España: Ediciones Paraninfo.
- Olry, L. y Sodiet, I. (2003). Co-constructing knowledge through cooperation: A differential approach. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32(3), 503-535.
- Palomo, M.T. (2013). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. (8ª ed.). Madrid, España: Esic Editorial.
- Paredes, J. y de la Herrán, A. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo del niño*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Poveda, P. (2006). *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante, España). Recuperado de:
http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4110/1/tesis_doctoral_patricia_poveda.pdf
- Pujolàs, P. y Lagos, J.R. (2011). *El programa CA/AC (Cooperar para aprender/Aprender a cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic, Barcelona, España.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Sánchez, A.B. (2008). Metodología: ¿Aprender a aprender... Enseñar a aprender... o tal vez... Aprender a Enseñar?. *Innovación y experiencias educativas*, 16.
- Trueba, B. (2000). *Talleres integrales de educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. Madrid, España: Ediciones la Torre.
- Vázquez, E. (2008). Organizar y dirigir centros educativos con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Enseñanza*, 26, 59-79.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Paidós.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer Verlag.

2) Bibliografía consultada

Barredo, B. (2012). Gestión de la formación en los centros educativos. Claves para su planificación. *Aula de Innovación Educativa*, 212, 43-47.

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata.

Carda, R. M. y Larrosa, F. (2012). *La organización del centro educativo: manual para maestros*. Madrid, España: Editorial ECU.

Dávila, G., y García, C. (2012). *Gestión de proyectos*. Madrid, España: Grupo 5, D.L.

Ferreres, V. y Molina, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona, España: PPU.

Fullan, M. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Innovación e Investigación Educativas*, 5, 10-21.

Dávila, G. y García, C. (2012). *Gestión de proyectos*. Madrid, España: Grupo 5, D.L.

Ministerio de Educación (2004). *La gestión económica de los centros docentes públicos de enseñanzas escolares*. Madrid: Ministerio de Educación. Manuales de procedimiento.

Montero, A. (2007). *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*. Madrid: Wolters Kluwer.

Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Revista Educar* 19, 19-32. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn19p19.pdf>

3) Otras fuentes

CEIP San Francisco de Asís (2010). Recuperado de <http://mestreacasa.gva.es/web/0300166000>

Trujillo, F. (2014). *El análisis DAFO en el diseño de proyectos educativos: una herramienta empresarial al servicio de la educación*. Recuperado de: <http://educacontic.es/blog/el-analisis-dafo-en-el-diseno-de-proyectos-educativos-una-herramienta-empresarial-al-servicio>

V. ANEXOS.

ANEXO 1. CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS:
Trabajo por proyectos y Aprendizaje cooperativo.

