

José Ramón Lago
Javier Onrubia

Innovación y mejora de la práctica educativa

Una estrategia colaborativa

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa*

Primera edición: diciembre de 2022

© José Ramón Lago Martínez, Javier Onrubia Goñi

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-19506-65-8

ISBN (PDF): 978-84-19506-66-5

Depósito legal: B 22956-2022

Diseño cubierta: Tomàs Capdevila

Realización y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Prodigitalk

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Introducción	9
--------------------	---

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DE LA ESTRATEGIA

1. Referentes teóricos para la innovación y la mejora de la práctica educativa	13
2. Principios conceptuales para una estrategia colaborativa de apoyo a la mejora educativa	23

SEGUNDA PARTE: DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

3. Una estrategia colaborativa para (el apoyo a) la mejora de las prácticas educativas: la ECMP	35
4. Los contenidos de mejora	43
5. Las etapas de un proceso de mejora	51
6. Fases y procedimientos, tareas y recursos discursivos para el desarrollo colaborativo de la mejora	59

TERCERA PARTE: ALGUNOS EJEMPLOS DEL
DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA

7. Cuatro procesos de introducción de mejoras en las prácticas educativas.	87
8. Dos procesos de generalización de mejoras de las prácticas educativas.	109
9. Un proceso de consolidación de un proyecto de centro a partir de la confluencia de diversos procesos de mejora	121
10. A modo de cierre: para seguir avanzando	127
Referencias.	129

Introducción

El libro tiene por finalidad presentar la «Estrategia colaborativa para la mejora de las prácticas educativas en una dirección inclusiva» (ECMP), una estrategia colaborativa de (apoyo a la) mejora de las prácticas educativas que busca ayudar a docentes, coordinadores/as de procesos de innovación, equipos directivos, formadores/as y asesores/as psicopedagógicos/as, entre otros profesionales de la educación, a desarrollar procesos de innovación, transformación y mejora de dichas prácticas. Esta estrategia pretende, por tanto, ser un instrumento para quienes pongan en marcha un proceso de mejora de las prácticas educativas en un centro y consideren importante disponer de un cierto conocimiento y una cierta estrategia que oriente y sirva de referencia a todas las personas implicadas en el proceso de mejora.

La ECMP es el resultado de más de dos décadas de reflexión sobre la práctica asesora, investigación y formación inicial y permanente de docentes y profesionales del asesoramiento educativo y psicopedagógico en torno a los procesos de mejora colaborativa de las prácticas educativas y cómo apoyarlos, que los autores del libro hemos podido compartir con protagonistas muy diversos en territorios y contextos igualmente diversos. Este recorrido ha permitido contrastar, revisar e ir reelaborando sistemáticamente la estrategia en un proceso de interacción y diálogo constante entre teoría y práctica que sigue abierto, y del que nos gustaría que este libro formara parte.

Tras esta introducción, el libro se organiza en tres partes, más un muy breve capítulo de cierre. La primera parte (capítulos 1 y 2) recoge sucintamente los referentes teóricos y los principios conceptuales que fundamentan la ECMP. La segunda parte (capítulos 3, 4, 5 y 6) se dedica a la presentación sistemática de la ECMP y sus diversos componentes, que atienden tanto al qué como al cómo de los procesos de (apoyo a la) mejora de las prácticas educativas. La tercera parte (capítulos 7, 8 y 9) presenta diversos ejemplos de procesos de mejora en distintos contextos, que ilustran la ECMP y muestran cómo puede concretarse. El capítulo final apunta algunos retos y cuestiones abiertas, desde la ECMP, para seguir profundizando en nuestro conocimiento teórico y práctico de los procesos colaborativos de (apoyo a la) mejora de las prácticas educativas.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DE LA ESTRATEGIA

Referentes teóricos para la innovación y la mejora de la práctica educativa

Cada estrategia de innovación, cambio y mejora se sustenta en una concepción del desarrollo psicológico, del aprendizaje, de la diversidad de las personas que aprenden y de la dinámica de las instituciones educativas. En este primer capítulo presentamos los marcos y referentes teóricos sobre los que se fundamenta la «Estrategia colaborativa para la mejora de las prácticas educativas en una dirección inclusiva» (ECMP) que se propone en el conjunto del libro. Las ideas surgidas de estos marcos y referentes dan coherencia a la estrategia propuesta y sus componentes, y su explicitación ayuda a entender dicha estrategia y a fundamentar su uso en la práctica. Para cada uno de los marcos y referentes considerados se delimitan los conceptos e ideas fundamentales que se han recogido en la ECMP, y se establece su importancia para configurar una mirada colaborativa a los procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas.

1.1. Una concepción sociocultural y constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Disponer de una concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje como base de una estrategia de (apoyo a la) mejora de las prácticas educativas resulta, a nuestro juicio, imprescindible.

ble. Por un lado, porque, en último término y precisamente, se trata de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y en los centros educativos, y para mejorarlos necesitamos criterios y referentes que permitan analizar cómo se están llevando a cabo esos procesos y orientar cambios que puedan mejorarlos, haciendo que el alumnado aprenda mejor gracias a que el profesorado le enseña mejor. Por otro lado, porque los procesos mismos de diseño y desarrollo de las mejoras son, para quienes los llevan a cabo, procesos de enseñanza y aprendizaje, en que el profesorado aprende, con la colaboración y la ayuda de otros, nuevas maneras de diseñar y desarrollar su práctica, y con ello nuevas formas de pensar, actuar y sentir como docentes. Sin un referente teórico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, difícilmente se puede apoyar o promover este aprendizaje profesional.

Presentar con cierta elaboración los conceptos y principios de una concepción sociocultural y constructivista del aprendizaje y la enseñanza requiere mucho más espacio del que podemos dedicarle en este capítulo (véase, por ejemplo, Coll, 2011; Mercer, 1997; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018; Pozo, 2016; Tharp *et al.*, 2002). Con todo, recogemos aquí, de manera muy esquemática y necesariamente simplificada, algunas de las ideas clave de esta concepción que consideramos más relevantes para la ECMP:

- Aprender no es copiar ni reproducir información, sino comprender mejor el mundo (personal, físico, social), construyendo y reconstruyendo significados sobre él, elaborando y reelaborando nuevos y mejores «mapas» para representarlo.
- El aprendizaje que realiza el alumnado en contextos formales o el profesorado en contextos profesionales tiene un carácter explícito y deliberado, y comporta tomar conciencia del conocimiento, en muchos casos implícito, que la persona que aprende tiene previamente, cuestionarlo, modificarlo y reestructurarlo. Los nuevos significados siempre se construyen desde los significados previos.
- Este proceso de toma de conciencia, revisión y reestructuración del conocimiento previo es difícil cognitiva y afectivamente, y requiere que quien aprende atribuya sentido a lo que aprende y al hecho de aprenderlo. Para ello, ha de poder

construir motivos, afectos y relaciones que hagan del aprendizaje algo personal y socialmente relevante.

- Aprender supone también para la persona que aprende construirse como aprendiz, desarrollando agencia sobre su propio aprendizaje. Para ello, necesita elaborar progresivamente capacidades cognitivas, motivacionales y sociales de regulación de su propio aprendizaje; habilidades cognitivas de alto nivel, y un pensamiento crítico, reflexivo y complejo.
- Se aprende en contexto, mediante la actividad productiva conjunta con otras personas tanto más expertas como iguales, en el marco de situaciones y actividades auténticas de resolución de problemas dirigidas por motivos personal y socialmente relevantes: planificando, actuando y reflexionando individualmente y con otros sobre la propia actuación, y disponiendo de la ayuda y la asistencia de estas personas cuando se necesita.
- El aprendizaje no es un fenómeno individual, sino intrínsecamente social y comunicativo. Se aprende con otros y gracias a otros, mediante relaciones tanto asimétricas (en que otras personas guían y «andamian» el aprendizaje de la persona) como simétricas (de colaboración y ayuda mutua entre iguales que aprenden juntos).
- Enseñar no es presentar información, asignar tareas o evaluarlas, sino «andamiar» la actuación de quien aprende, acompañándole y guiándole a lo largo de su participación en la actividad conjunta, y ofreciéndole ayudas ajustadas: diversas, contingentes, flexibles y transitorias.
- Un instrumento básico para la enseñanza y el aprendizaje es el lenguaje, y en particular determinadas formas de uso del habla dirigidas deliberada e intencionalmente a promover la comprensión en profundidad y apoyar la progresiva autonomía y autorregulación de quien aprende. Muchas de estas formas de uso del habla se vertebran en torno a la conversación educativa y el diálogo genuino entre enseñante y aprendices, que se convierte, así, en herramienta clave para una enseñanza de calidad.
- La enseñanza así entendida requiere respetar profundamente a las personas que aprenden y su diversidad, sus características, circunstancias, situaciones, procesos y contextos; apoyarse en sus fortalezas, y darles voz, capacidad de elección y control en su proceso de aprendizaje.

1.2. La visión sistémica de la práctica y las instituciones educativas

La ECMP adopta una visión sistémica de la práctica y las instituciones educativas. De nuevo sin entrar en detalle en los conceptos y principios que comporta esta visión (véase, por ejemplo, Huguet, 2011), tres aspectos de esta resultan destacables en el contexto que nos ocupa.

El primero remite a la consideración de la práctica educativa como una realidad compleja en que pueden distinguirse diversos ámbitos o niveles (por ejemplo, alumnado específico, aula, centro, sistema educativo...), y de las instituciones educativas como sistemas abiertos formados por diversos subsistemas en interacción mutua (por ejemplo, el equipo directivo, los distintos equipos y estructuras de coordinación docente, los distintos contextos en que se concreta la enseñanza y aprendizaje del alumnado...) y con otros sistemas externos (familias, entidades del entorno comunitario, profesionales y servicios educativos externos al centro, otros profesionales y servicios externos...). Este conjunto de sistemas y subsistemas, en cada uno de los cuales es posible identificar motivos y dinámicas propias, se entrelaza en una compleja red que afecta y es afectada por la puesta en marcha de procesos de cambio y mejora de la práctica y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como se detallará en el capítulo siguiente, y en este marco, la ECMP considera el (sub)sistema aula como eje para la mejora de la práctica y los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el sistema centro como contexto decisivo para permitir y potenciar las mejoras en el aula.

El segundo aspecto de la visión sistémica que queremos destacar remite a la toma en consideración de ciertas propiedades o características de los sistemas abiertos que ayudan a entender mejor la dinámica de las instituciones educativas, algunas de las dificultades que comportan los procesos de cambio para su funcionamiento y para sus relaciones e influencias con otros sistemas, y con la comprensión de todo ello desde una concepción de la causalidad no tan lineal como circular. Comprender una institución educativa no solo supone entender su cultura y valores, o su organización, estructura y funcionamiento, sino tam-

bién la multiplicidad y complejidad de las interacciones, relaciones y comunicaciones mutuas entre las personas que la forman y entre los sistemas y subsistemas implicados. Mejorar las estrategias y estructuras de comunicación en y entre los sistemas y subsistemas que configuran la práctica educativa resulta clave, desde esta mirada, para poder apoyar procesos colaborativos de mejora de dicha práctica.

1.3. Los modelos sobre el cambio y la mejora de las instituciones y las prácticas educativas

La investigación educativa ha modificado sustancialmente en las últimas décadas las ideas sobre la naturaleza misma de los procesos de cambio de las prácticas y las instituciones educativas (por ejemplo, Campbell *et al.*, 2021; Fullan, 2002). Se ha pasado, así, de una caracterización del cambio de las prácticas como algo sencillo y esencialmente técnico a una concepción más compleja y que insiste en los componentes sociales y culturales del cambio.

De acuerdo con ello, la ECMP asume una concepción compleja del cambio, y lo entiende como un proceso extenso en el tiempo, que supone aprender nuevas formas de pensar y de actuar individualmente y con otros; que puede comportar confusión y resistencias, errores y momentos de desequilibrio; que conlleva riesgos y puede ser doloroso; que incide en la identidad misma como profesionales de quienes se implican en él, y que atañe múltiples sistemas y sus relaciones mutuas, y múltiples dimensiones personales e institucionales (concepciones, culturas, políticas, prácticas). Igualmente, concibe los procesos de mejora como procesos de cambio planificados, sistemáticos, coordinados y asumidos institucionalmente, y dirigidos a aumentar la calidad educativa establecida de acuerdo con determinados criterios específicos y especificables.

En el mismo sentido, la ECMP reconoce algunos factores clave en los procesos de cambio (por ejemplo, la percepción de la necesidad del cambio y de la propia competencia para cambiar, la claridad en cuanto a qué hay que cambiar, la complejidad y dificultad del cambio en función del punto de partida y los obje-

tivos que se pretendan, entre otros) e identifica algunas condiciones clave para promoverlos y facilitarlos (por ejemplo, que los participantes construyan motivos legítimos para cambiar, la participación amplia y el compromiso personal y colectivo con la mejora, la claridad de los objetivos y la información, la evaluación de y para la mejora, la viabilidad de los objetivos y la existencia de un plan de mejora, el apoyo al proceso y la capacitación de quienes participan, entre otras).

1.4. La investigación y la práctica para transformar la escuela en una dirección inclusiva

En las últimas décadas, se ha ido abriendo paso cada vez con más fuerza, cuando menos en el discurso educativo, la aspiración a hacer que las aulas, las escuelas y los sistemas educativos sean cada vez más inclusivos, y eliminar o disminuir las barreras que impiden o dificultan la presencia, la participación y el aprendizaje de algunos alumnos y alumnas, así como ofrecer las mejores oportunidades para el aprendizaje de todo el alumnado. Se persigue con ello el objetivo de eliminar la exclusión social asociada a cualquier forma de diversidad entre las personas (por razón de raza, clase social, cultura, religión, género, capacidad...), entendiendo la educación como un instrumento fundamental para una sociedad más justa. Partiendo de esta aspiración, la investigación y la experiencia sobre la transformación de las aulas y centros educativos en una dirección inclusiva ha aportado múltiples ideas, modelos e instrumentos sobre los procesos de cambio y mejora de la práctica educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje (véase, por ejemplo, Ainscow, 2020; Booth y Ainscow, 2002).

Desde el punto de vista de la fundamentación de la ECMP, algunas de estas ideas convergen con aportaciones planteadas desde algunos de los referentes teóricos anteriores, de manera que unas y otras se refuerzan y enriquecen mutuamente. Es el caso, por ejemplo, de la propuesta de un «modelo social» para la explicación de las dificultades de aprendizaje y de una «perspectiva curricular» para abordarlas, o de la apuesta por procesos de cambio sistémico y colaborativo (Booth y Ainscow, 2002).

En otros casos, esas ideas añaden nuevos elementos de fundamentación y conceptualización de la ECMP. Destacamos, a este respecto, dos de estos elementos. El primero es la adopción de la inclusión como referente necesario de los procesos de cambio y mejora de las prácticas educativas. De acuerdo con ello, la mejora de las prácticas debe buscar procesos de enseñanza y aprendizaje más inclusivos, es decir, que promuevan y apoyen mejor la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, eliminando o disminuyendo en todo lo posible las barreras que puedan impedirlos. En este sentido, la inclusión se entiende como un criterio definitorio de la enseñanza de calidad. El segundo es la necesidad de que los procesos de cambio y mejora para la inclusión sean inclusivos en sí mismos. Ello supone, por ejemplo, que los docentes y la comunidad educativa sean los protagonistas de la mejora, que el proceso incorpore las voces de los diferentes participantes, que se respete y considere la diversidad tanto del alumnado como del profesorado y de los restantes miembros de la comunidad educativa, o que se respete y considere también la diversidad de los contextos en que se produce el cambio y de los recorridos de cambio que puedan adoptarse.

1.5. El modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica

El modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica aparece como una alternativa a la aproximación tradicional, de carácter clínico, individual y asistencial, a los procesos de intervención psicopedagógica y orientación educativa. Tomando como referente una concepción sociocultural y constructivista del desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza, este modelo apuesta por centrar la intervención psicopedagógica en la mejora de las prácticas educativas, apoya la actuación de los docentes, con una finalidad preventiva y enriquecedora, y plantea una relación colaborativa y no jerárquica entre los asesores/as psicopedagógicos/as y el profesorado (véase, por ejemplo, Solé y Martín, 2011).

La ECMP se origina en el marco de este modelo, y como una herramienta para el diseño, desarrollo y análisis de procesos de asesoramiento por parte de los profesionales de la intervención

psicopedagógica. Posteriormente, la conceptualización y el uso de la ECMP se han ido ampliando hasta formularla, como se recogerá en capítulos posteriores, como una estrategia general que puede emplearse y ser útil para profesionales diversos (asesores/as psicopedagógicos externos, orientadores/as de centro, maestros/as especialistas en atención a la diversidad, maestros/as de apoyo, coordinadores/as de equipos docentes, docentes de cualquier perfil que coordinan procesos de innovación y mejora...) que, desde roles igualmente diversos (asesoramiento, coordinación, acompañamiento) y de manera tanto individual como colegiada, apoyan procesos de mejora de las prácticas.

Dos elementos del modelo se recogen de manera central en la ECMP. El primero es la importancia de que los procesos de cambio de las prácticas cuenten con figuras de apoyo, en términos de coordinación, asesoramiento o acompañamiento, que puedan ayudar, sostener, orientar y guiar dichos procesos, «andamian-do» el trabajo conjunto entre los docentes y asistiendo tanto la construcción conjunta de las mejoras como la construcción de la propia colaboración entre los implicados. El segundo es el carácter colaborativo de este apoyo, desde una concepción que no contrapone colaboración y guía, y donde se entiende que las figuras que apoyan o coordinan los procesos de cambio pueden, a un tiempo, orientar y guiar el proceso y promover el protagonismo, la autonomía y la capacitación de los docentes participantes. Desarrollaremos con más detalle estos dos elementos en el capítulo siguiente.

1.6. La experiencia en procesos de apoyo a la introducción, generalización y consolidación del aprendizaje cooperativo en los centros desde el programa CA/AC

El programa CA/AC («Cooperar para aprender/Aprender a cooperar») es un programa de formación y asesoramiento dirigido a que los centros educativos incorporen en sus aulas, de manera progresiva y sistemática, el aprendizaje cooperativo como herramienta para la inclusión (véase, por ejemplo, Pujolàs, 2008; Pu-

Índice

Introducción	9
------------------------	---

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DE LA ESTRATEGIA

1. Referentes teóricos para la innovación y la mejora de la práctica educativa.	13
1.1. Una concepción sociocultural y constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	13
1.2. La visión sistémica de la práctica y las instituciones educativas.	16
1.3. Los modelos sobre el cambio y la mejora de las instituciones y las prácticas educativas.	17
1.4. La investigación y la práctica para transformar la escuela en una dirección inclusiva.	18
1.5. El modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica.	19
1.6. La experiencia en procesos de apoyo a la introducción, generalización y consolidación del aprendizaje cooperativo en los centros desde el programa CA/AC.	20
2. Principios conceptuales para una estrategia colaborativa de apoyo a la mejora educativa.	23
2.1. La necesidad de vincular los procesos de innovación y los procesos de inclusión en la mejora de las prácticas educativas.	23

2.2. La práctica educativa en el aula (y en el centro) cómo ámbito central de la mejora.	24
2.3. El necesario carácter abordable y sostenible de la mejora de las prácticas educativas	27
2.4. El apoyo a la mejora de las prácticas educativas como proceso de aprendizaje entre iguales con competencias diferentes que implica colaboración y dirección	28
2.5. El apoyo a la mejora de las prácticas educativas como asistencia a la construcción de la colaboración entre los participantes.	30
2.6. La necesidad de una estrategia colaborativa de apoyo que guíe los procesos de mejora de las prácticas educativas.	32

SEGUNDA PARTE: DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

3. Una estrategia colaborativa para (el apoyo a) la mejora de las prácticas educativas: la ECMP	35
3.1. Los contenidos de mejora	36
3.2. Las etapas de la mejora	36
3.3. Las fases y procedimientos.	37
3.4. Las tareas de los participantes	39
3.5. Los recursos discursivos para el apoyo a la mejora	40
4. Los contenidos de mejora.	43
4.1. La identificación y formulación de los contenidos de mejora: de las dificultades percibidas a los contenidos específicos de mejora.	43
4.2. Ejes prioritarios para los contenidos de mejora.	46
4.3. Tres ejemplos de formulación de los contenidos de mejora	47
5. Las etapas de un proceso de mejora	51
5.1. La etapa de promoción: identificar y generar confluencias para promover mejoras.	52
5.2. La etapa de introducción: incorporar algunas mejoras en algunas aulas por parte de algunos/as docentes	53
5.3. La etapa de generalización: el paso a la actividad cotidiana de cada docente y a todo el profesorado del centro.	55

5.4. La etapa de consolidación: el desarrollo continuado y autónomo del profesorado y el centro.	56
6. Fases y procedimientos, tareas y recursos discursivos para el desarrollo colaborativo de la mejora	59
6.1. Fase 1. Análisis y negociación de los contenidos de mejora y del proceso de trabajo conjunto	60
Negociación y delimitación del rol de apoyo a la mejora de los participantes y del proceso de construcción conjunta de la mejora	60
Definición y concreción de desajustes o limitaciones en los procesos de enseñanza/aprendizaje y del contenido de mejora vinculado a ellos.	62
Delimitación de componentes de la práctica educativa vinculados al contenido de mejora.	63
6.2. Fase 2. Análisis de las prácticas del profesorado, referentes teóricos y experiencias respecto al contenido de mejora	66
Recogida y análisis de las prácticas del profesorado respecto al contenido de mejora.	66
Análisis de documentos, informes y experiencias sobre los contenidos de mejora	67
Elaboración de propuestas para introducir los contenidos específicos de mejora en aquellos planos de la práctica más necesarios y asequibles	68
6.3. Fase 3. Diseño de las mejoras de la práctica educativa.	70
Delimitar cada una de las propuestas de mejora de los contenidos específicos	71
Análisis conjunto de los cambios que introducir en la práctica educativa para cada uno de los contenidos específicos de mejora	71
Selección y elaboración de materiales e instrumentos para apoyar y facilitar la introducción de la mejora	73
Acordar el proceso de introducción y evaluación de las mejoras	73
6.4. Fase 4. Colaboración en la implantación, seguimiento y ajuste en la introducción de las mejoras	77
Apoyar la implantación, seguimiento y valoración de las mejoras	77

Seguimiento, ajuste y redefinición si procede de los diferentes cambios y mejoras	78
6.5. Fase 5. Evaluación del proceso, de las mejoras y de las decisiones sobre la continuidad.	81
Evaluación del proceso de trabajo conjunto, las mejoras en las prácticas en el aula y el aprendizaje del alumnado	81
Elaborar acuerdos sobre la continuidad del proceso de trabajo conjunto y sobre el desarrollo de la mejora	82

TERCERA PARTE: ALGUNOS EJEMPLOS DEL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA

7. Cuatro procesos de introducción de mejoras en las prácticas educativas	87
7.1. De actividades de apoyo entre iguales para alumnado con necesidades específicas a actividades cooperativas para todo el alumnado del aula	87
Constitución y acuerdo de trabajo de un equipo de mejora con profesores de Educación Infantil y ciclo inicial y medio de Educación Primaria.	88
Analizar las prácticas a partir de artículos sobre aprendizaje cooperativo y decidir cinco ejes de las prácticas de apoyo entre iguales	89
Llevar el aprendizaje cooperativo al aprendizaje de la lectura, la comprensión lectora, la escritura y la resolución de problemas matemáticos.	90
Ajustar las consignas, pensar la composición de los equipos y los apoyos para introducción de una innovación en aprendizaje cooperativo	91
La CAD lidera el paso de un equipo de introducción de la mejora en algunas aulas a un equipo de coordinación de la mejora en el centro	92
7.2. Colaboración para el desarrollo del plan de convivencia desde la tutoría grupal para ayudar a superar problemas de conducta	93
Analizar los problemas de conducta, concretar las mejoras que introducir en las tutorías grupales y acordar el proceso de trabajo en equipo para desarrollarlas.	93

Analizar las experiencias, contrastar materiales y acordar la estructura de implantación, a partir de cuatro contenidos de mejora: cohesión social, habilidades sociales, participación y resolución de conflictos	95
Diseño de las actividades de cada bloque y secuencia de actividades de cada sesión como instrumento de seguimiento	95
Desarrollando pautas y estrategias para el ajuste de las sesiones de tutoría, el apoyo a la resolución de conflictos y la evaluación de las mejoras	96
De la evaluación del impacto en el aprendizaje del alumnado en tutoría a la propuesta de una generalización de la mejora en todas las aulas	97
7.3. Desarrollar proyectos de trabajo integrando las propuestas artísticas de la ciudad en colaboración con las familias	98
Creación de un equipo de mejora y un plan de trabajo anual en ciclo inicial apoyado en un equipo de coordinación de la mejora	98
Investigar los espacios artísticos de la comunidad y reflexionar sobre cómo potenciar su uso desde el aula	100
Diseñar y construir conjuntamente las visitas a espacios artísticos de la localidad para construir conocimiento sobre el arte	101
Aprender de las dificultades para ayudar a recoger y analizar las experiencias, y estimular a las familias . . .	102
Aprender de la experiencia para ampliar la mejora de ciclo inicial a ciclo medio	103
7.4. Del apoyo en el aula para el seguimiento de los planes individualizados (PI) en 2.º de ESO a la docencia compartida en la materia de Matemáticas en diversos niveles	104
Del apoyo puntual al alumnado que presenta necesidades educativas específicas a la coordinación de las actividades de dos docentes en el aula	104
El trabajo de dos docentes en el aula para diversificar las actividades y proponer actividades de refuerzo y actividades de ampliación	105

Diseño de las actividades atendiendo a la distribución de apoyo de los dos profesores y el apoyo entre el alumnado	106
Ajustar los criterios: insistir en la rotación del apoyo de los profesores al alumnado y priorizar actividades de apoyo entre alumnos en la docencia compartida	107
Del aprendizaje con el apoyo del profesorado a la transferencia al aprendizaje individual, y la coordinación del apoyo previo y posterior a las sesiones.	108
8. Dos procesos de generalización de mejoras de las prácticas educativas	109
8.1. De actividades cooperativas puntuales a la sistematización de las actividades cooperativas en los créditos de síntesis y en equipos docentes de 1.º a 4.º de ESO	109
Formación de los equipos de profesorado en los créditos de síntesis y en los equipos de trabajo en cada curso de 1.º a 4.º de ESO	110
Planificación y coordinación de las tareas de los equipos de profesorado de los créditos de síntesis y de los equipos docentes de 1.º a 4.º de ESO	111
Dinámicas, estructuras y planes de equipo de aprendizaje cooperativo en los créditos de síntesis, y en los equipos docentes de 1.º a 4.º	112
Seguimiento del aprendizaje cooperativo en las sesiones de evaluación de los equipos docentes de 1.º a 4.º	113
Evaluación del aprendizaje cooperativo en los créditos de síntesis y en los equipos docentes de 1.º a 4.º	113
8.2. Los «itinerarios de aprendizaje para la innovación y el desarrollo»: de una experiencia anual a un proyecto continuado.	114
Desarrollar los «itinerarios de aprendizaje para la innovación y el desarrollo» de manera continuada, y construir el proyecto compartido con la comunidad educativa, con el apoyo del «equipo científico»	115
El equipo científico y los equipos docentes de nivel como estructura de apoyo para el desarrollo	

continuado y sistemático de los itinerarios y la presentación a la comunidad educativa	116
Desarrollar los itinerarios a partir de una secuencia de actividades, y compartirla con la comunidad educativa con el apoyo del equipo científico	117
Seguimiento continuado para resolver problemas de desarrollo y estableciendo apoyos entre los equipos docentes mediante el equipo científico	118
Analizar las dificultades comunes a cada itinerario a lo largo del curso y proponer dos ámbitos de mejora: creación de productos innovadores y trabajo en equipo del alumnado	119
9. Un proceso de consolidación de un proyecto de centro a partir de la confluencia de diversos procesos de mejora	121
9.1. Consolidación de un proyecto de centro de Educación Primaria en tres ejes: el trabajo por proyectos, la filosofía 3-12 y el aprendizaje cooperativo	121
Identificación de dos contenidos de mejora en cada uno de los tres ejes del proyecto de centro: uno específico del eje y otro vinculado a los otros ejes	122
Planificación de los niveles en que se desarrollan la mejoras, los equipos de coordinación institucional de las mejoras y el proceso de seguimiento	123
Puesta en común en los órganos de coordinación del desarrollo de las mejoras e información trimestral en claustro	124
Evaluación final y propuestas de continuidad de los tres ejes del proyecto de centro	124
10. A modo de cierre: para seguir avanzando	127
Referencias	129

Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:
www.octaedro.com