

Pautas de trabajo para la implementación del aprendizaje cooperativo: una experiencia de innovación educativa

Roger Ballús

Subdirector y Responsable de la Innovación Pedagógica. Escola Ipse

Gemma Vallés

Coordinadora del proceso de Innovación Pedagógica. Escola Ipse

(Recibido 2020-06-26 / Aceptado 2020-09-14)

Resumen

Pautas de trabajo para la implementación del aprendizaje cooperativo: una experiencia de innovación educativa

El cambio, la innovación, la transformación educativa, son conceptos que aparecieron con fuerza en el sistema educativo hace unos años y han venido para quedarse. Pero para conseguir una transformación y una innovación reales, sostenidas y sostenibles, estas deben nacer y se deben desarrollar necesariamente en el propio centro, adaptándose a su realidad y a las necesidades del momento. Este artículo narra el proceso de creación de un sistema de innovación e implementación del aprendizaje cooperativo a partir de pautas de trabajo, desarrollado y contextualizado en la escuela Ipse, que ha acabado promoviendo la creación de una comunidad profesional de aprendizaje que, a su vez, ha hecho sostenible la transformación y la innovación educativa de la escuela a lo largo del tiempo.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, innovación, transformación educativa, comunidad profesional de aprendizaje.

Abstract

The implementation of cooperative learning through working guide lines: an experience of education an innovation

Change, innovation, educational transformations are concepts that strongly arose in our educational system the seats years and they are here to stay. However, a real, sustained and sustainable transformation and innovation process must come up from the schools themselves according to its reality and ongoing needs. This article explains the creation of an innovation system and the implementation of cooperative learning using working guidelines in Ipse School. The process resulted in the development of a professional learning community that ensures innovation and transformation in our school in the long run.

Keywords: Cooperative learning, innovation, educational transformation, professional learning communities.

En el marco del High Level Political Forum de Naciones Unidas celebrado en julio de 2019, Audrey Azoulay, directora de Educación de la UNESCO advertía: “Todo el mundo debe tomar conciencia de la gravedad de la crisis global de aprendizaje. Se necesita un cambio de paradigma en nuestra forma de enseñar y aprender. Y esto implica transformar la educación, implica innovación, e implica ayudar a los docentes”. Nos encontramos pues en un momento crucial, enriquecedor y proactivo en los centros educativos que acompaña los procesos de transformación y cambio que se están estructurando desde el interior de los claustros.

En este sentido, la experiencia de transformación educativa de la Escuela Ipse se inició el curso 2014-2015 con la entrada de un nuevo equipo directivo con una visión colaborativa de la innovación educativa y la convicción que se debía impulsar un proceso de transformación que fuese sostenible. Con esta concepción del cambio como una realidad dominante en nuestro entorno (O.Toole, 1995), pero con la certeza que sumarse a un proceso de transformación educativa conlleva, inexorablemente, partir del capital social real que existe en la escuela para trabajar desde una mirada constructiva y de aprendizajes compartidos, se consideró plantear un modelo de trabajo que situara en el centro del proceso tanto a los docentes como a los alumnos mediante la indagación, la reflexión y el trabajo en equipo.

¿Cómo empezó todo?

El punto de partida inicial en el que se encontraba la Escuela Ipse, con aulas “cerradas”, poca cultura de trabajo en colaborativo y una formación docente atomizada y que no respondía a una dirección estratégica concreta, se dibujaba como la antítesis de la voluntad del nuevo rumbo a seguir, esencialmente fundamentado en la idea de la creación de una nueva cultura de escuela como base de un proceso de transformación sostenido y de éxito. Es desde este designio y desde la convicción que el proceso de cambio cultural depende fundamentalmente de modelar los nuevos valores y conductas que esperas que desplacen los existentes (Elmore, 2004), que la primera de las acciones que se realizan previa a la estructuración de un nuevo modelo de formación y aprendizaje es la de ofrecer un espacio lo suficientemente abierto y amplio para acoger a todas las personas que formaban parte del claustro. De este modo, los docentes tuvieron la oportunidad de compartir, reflexionar y debatir con el objetivo de acabar definiendo el perfil del alumno que se quería una vez finalizado su paso por la escuela.

De este proceso surgieron aspectos que, aunque alejados en el tiempo, se asimilan a la idea inicial que Dewey (1916) ya manifestó cuando afirmaba que ningún pensamiento, ninguna idea, pueden ser transmitidos como idea de una persona a otra. Situando el alumno en el centro del proceso de aprendizaje y analizando las condiciones que lo garantizan, llegamos a la conclusión que la naturaleza social de este aprendizaje debía convertirse en nuestro punto de partida y en la llave del proceso de transformación educativa que nos disponíamos a iniciar.

DetECCIÓN DE NECESIDADES

Para realizar la detección inicial de necesidades, tomamos como referente el marco de los siete principios del aprendizaje que se definen en el informe *ILE 2010 The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practise*. Estos principios mantienen que los entornos de aprendizaje deben dar la máxima importancia al aprendizaje y la implicación; comprender que este es de carácter social y que mayormente se realiza de forma colaborativa; deben estar muy adaptados a las emociones de los que aprenden; reflejar las diferencias individuales; ser exigente con todos a la vez que evitar las sobrecargas; utilizar valoraciones y respuestas amplias, y promover la conexión horizontal.

Es desde este marco conceptual, que decidimos centrarnos en el aprendizaje cooperativo como aspecto clave para un aprendizaje significativo y situado. La comisión de la UNESCO para la educación del siglo XXI (UNESCO, 1996) identifica la capacidad de cooperar y aprender juntos como una de las competencias básicas a adquirir por parte de los alumnos -detectada en nuestro caso, en el proceso de creación del perfil del alumno de la escuela-, y por lo tanto se debe pautar cómo les vamos a ayudar a adquirirla. Fue en este momento cuando la dirección de la escuela apostó por ofrecer un espacio de encuentro y trabajo a un equipo voluntario de profesores con conocimientos, intereses y motivaciones sobre el trabajo y aprendizaje cooperativo, para elaborar un instrumento que permitiese poder instaurar el trabajo cooperativo en la escuela de forma gradual, fundamentada, sostenida y, sobre todo, documentada y evaluada. A este equipo se le define como equipo redactor y el instrumento que crea es la pauta de trabajo cooperativo.

El equipo redactor

Este equipo, formado por docentes de todas las etapas -desde infantil hasta bachillerato- se convierte en la primera pieza del engranaje que, como resultado de diferentes reuniones periódicas de formación y de trabajo durante el curso, se encarga de elaborar y liderar el proceso de implementación de una pauta de trabajo que recoge la fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo, los objetivos a nivel individual y colectivo, los procedimientos a seguir para diseñar, llevar a cabo y evaluar actividades y experiencias cooperativas y, finalmente, la definición de unos niveles de implementación graduales para los próximos cuatro años que deben permitir la consolidación de la práctica en el ADN de la escuela.

Partiendo de la idea que el aprendizaje profesional requiere tiempo y no se debe correr para pasar a la acción (Kaser, L. y Halbert, J., 2017), se empezó a originar con el aprendizaje y el trabajo del equipo redactor, una pequeña e inicial comunidad de indagación que aprendía durante el proceso nuevas formas de entender y afrontar la profesión docente, con el objetivo de promover también una nueva cultura educativa (Fullan, 2002). Para esto fue necesaria la apuesta del equipo directivo en forma de horas de dedicación y formación externa para los miembros del propio equipo redactor, así como el esfuerzo de todas las personas participantes

en el proyecto para encontrar momentos y espacios de intercambio y aprendizaje compartido que terminaran fundamentando esta propuesta de innovación.

Durante el inicio del proceso de creación y liderazgo de la pauta fue necesario que el equipo redactor recibiera la ayuda de un asesor externo que se encargó de guiar y liderar el grupo en las diferentes fases, organizando el debate y ayudando al equipo a tomar decisiones y llegar a acuerdos, para interiorizar las fases del proceso de indagación (Liesa, E.; Mayoral, P., 2019). Este primer asesoramiento externo fue fundamental para generar un cambio en el ámbito de aplicación de procesos de transformación educativa, que permitió el liderazgo desde el mismo centro en el desarrollo de las posteriores pautas de innovación.

La pauta de trabajo cooperativo

Detectadas las necesidades iniciales mediante el proceso de creación del perfil del alumno Ipse, analizadas las diferentes variables y una vez generada la focalización en el aspecto que más se consideró que se adecuaba a nuestras necesidades, el trabajo cooperativo, procedimos a la redacción del documento que debía estructurar y guiar el proceso de transformación educativa del centro.

La pauta de trabajo cooperativo se estructuró en 4 apartados -desarrollados a continuación- que permiten guiar los docentes en su puesta en práctica teniendo en cuenta la realidad del centro y del propio claustre:

1. Objetivos: Se establecen unos objetivos comunes -vinculados al perfil del alumno de la escuela generado en la detección de necesidades- a lograr a lo largo de la escolarización del alumnado.
2. Fundamentación teórica: Con la voluntad de desarrollar una comprensión más amplia y profunda del área de problemática, se propone una revisión de la literatura sobre el área, así como también se comparten experiencias y modelos de trabajo de otros profesionales utilizados para abordar problemas similares.
3. Descripción de la pauta: Se estructura la puesta en funcionamiento del trabajo cooperativo en el centro a través de unos procedimientos acordados que garantizan las cinco condiciones a tener en cuenta en el aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, interacciones cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y autorreflexión de equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Se pone especial énfasis en la creación de los equipos, la asignación de roles y responsabilidades, la elección y justificación del método de trabajo y el diseño de instrumentos de evaluación.
4. Niveles de aplicación: Se describen los niveles de consecución de la pauta a cuatro años vista, del nivel A más sencillo al nivel D más complejo o experto. Los niveles de aplicación de la pauta permiten que cada cual pueda avanzar a su ritmo y asegurar que durante el primer año todos los docentes han puesto en marcha su primera experiencia

de trabajo cooperativo en el aula. Estos niveles serán constantemente revisados y se van a modificar para ajustarlos a las necesidades del momento.

La pauta de trabajo cooperativo se presenta en el claustro del mes de junio de 2015 para poder empezar a aplicarla durante el curso escolar 2015-2016. Una vez explicada y compartida, se ponen en funcionamiento un conjunto de dinámicas para que todo el equipo docente pueda ofrecer su visión y, si es necesario, incorporar en la pauta para terminar construyendo la versión final del documento compartida entre todos.

La implementación de la pauta: seguimiento y formación interna



Figura 1. Proceso de implementación de la pauta

Una segunda pieza clave de nuestro engranaje es la formación, el asesoramiento y el acompañamiento al profesorado. El equipo redactor se convirtió en el equipo de seguimiento de esta pauta que, con horas de dedicación exclusiva dentro de su horario laboral, guió al profesorado durante este primer curso con un doble objetivo: asegurar que todo el claustro tuviera una ayuda cercana si la necesitaba y garantizar la calidad de los trabajos cooperativos diseñados.

Disponer de este grupo de personas expertas dentro del centro posibilitó un acompañamiento constante y la creación de espacios de trabajo conjunto para reflexionar y compartir experiencias que, a su vez, permitieron ajustar la formación a nuestra realidad. Fueron justamente estos espacios de intercambio, revisión y valoración, los que propiciaron las diferentes adaptaciones de los niveles de aplicación de la pauta, para ajustarlos al ritmo real de la implementación del trabajo cooperativo en la escuela. A su vez, los docentes fueron adquiriendo competencias que les permitieron reflexionar sobre sus prácticas, investigar,

contrastar experiencias y fundamentarlas para introducir mejoras en un entorno cada vez más colaborativo e indagador. De esta forma la formación se centró en una modalidad co-constructiva (Monereo, 2010) en la que el objetivo fue promover cambios que nos llevaran a una mejora progresiva y permanente de la identidad profesional del docente en formación para iniciar prácticas habituales y sostenibles en el tiempo.

Externamente, durante los cuatro años de implementación de la pauta también se gozaba de acompañamiento puntual de expertos en el centro que nos ayudó a profundizar en aquellos aspectos en los que detectamos más debilidades e inseguridades: los métodos de trabajo cooperativo que más se adaptan a nuestra realidad y, más adelante, la gestión de la evaluación de los aprendizajes en este nuevo contexto y sus correspondientes instrumentos de evaluación.

A medida que avanzábamos en la implementación de la pauta, se estructuraba una comunidad de aprendizaje en el centro. Así pues, de las experiencias cooperativas diseñadas por cada profesor en su aula, se empezaron a compartir contenidos, espacios y docencias. En este contexto, los diferentes niveles de aplicación de la pauta se fueron revisando para ofrecer tiempo de análisis e incorporar mejoras, ofrecer formación, introducir modelos de docencia compartida y reinventar los espacios para dar respuesta a las nuevas propuestas didácticas que se presentaban por parte del equipo docente y la respuesta de los alumnos a la nueva dinámica del aula.

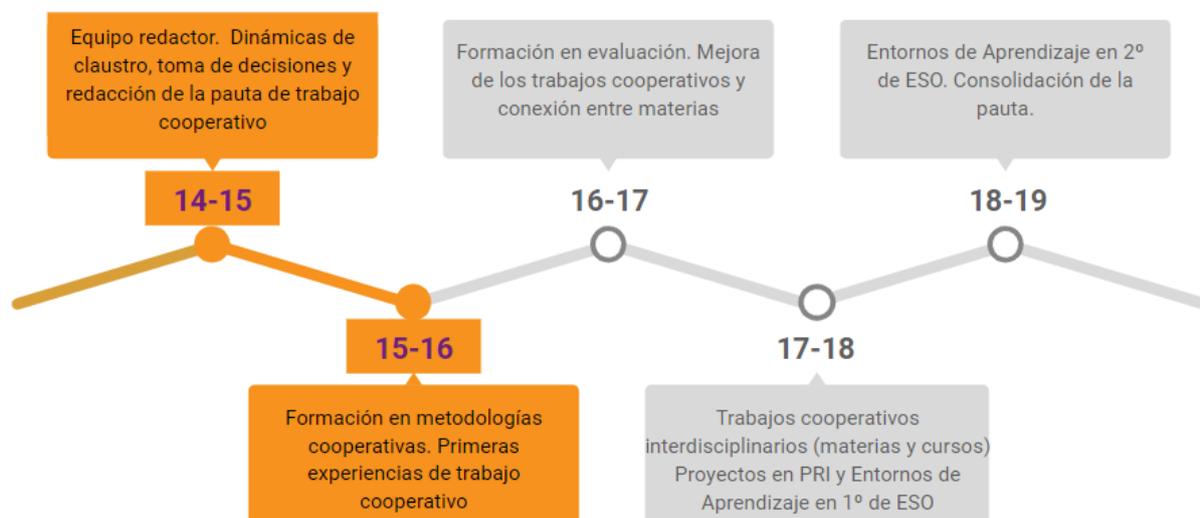


Figura 2. Evolución de la implementación de la pauta hasta su consolidación.

Evaluación y registro (recogida de evidencias)

La tercera y última pieza que completa este engranaje, pero que nos acompañó durante todo el proceso es la evaluación. La evaluación entendida como una oportunidad de aprendizaje y

mejora (Sanmartí, 2010) ha guiado siempre el acompañamiento prestado al equipo docente por parte de los responsables de la pauta.

Siendo conscientes de la importancia de recoger y documentar las evidencias para la mejora del aprendizaje del alumnado (Guskey y Sparks, 2002), la participación de los profesores, de los alumnos y de las familias en la revisión y valoración de las experiencias vividas en el primer período de implementación de la pauta de trabajo cooperativo, fue un aspecto fundamental para introducir mejoras y compartir las evidencias obtenidas del aprendizaje de los alumnos para seguir avanzando.

Esta dinámica de revisión y reflexión de cada profesor conjuntamente con el equipo redactor de la pauta, nos ayudó a transformar espacios de reunión en sesiones de asesoramiento y formación. Este funcionamiento se ha mantenido en los siguientes cursos realizando parte de la formación anual de forma interna para poder profundizar e incidir en aquellos aspectos de mejora que se van detectando en las valoraciones y a través de las evidencias recogidas. En este sentido, incorporamos a las formaciones internas las experiencias de los docentes y de los alumnos en la realización de trabajos cooperativos.

Este intercambio de experiencias, visiones y realidades nos permite enriquecernos y aprender de las vivencias compartidas en un marco de colaboración y crecimiento individual y como comunidad. El equipo redactor es el encargado de dinamizar, guiar, motivar y gestionar esta formación interna y los espacios de trabajo conjunto con la participación del profesorado de todas las etapas y el apoyo y ayuda del equipo directivo. Esta formación conjunta, no solo nos ha permitido aprender los unos de los otros, sino también forjar un buen trabajo en equipo y compartir un propósito común. Queda claro, entonces, que el uso sistemático del aprendizaje cooperativo requiere un alto grado de cooperación entre todo el profesorado (Duran y Miquel, 2003).

Pasados cuatro años de la implementación de la pauta de trabajo cooperativo, podemos afirmar que ha marcado la línea de las actuales formaciones y la implementación de nuevas pautas (educación emocional, TIC y evaluación competencial) en las que la cooperación entre el profesorado surge sin necesidad de explicitar.

Conclusiones

Las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) son estructuras de interacción que ayudan a iniciar cambios en las prácticas educativas, por su eficacia en el apoyo a la hora de construir nuevos aprendizajes; y en consecuencia, en la implementación de innovaciones y su sostenibilidad en los centros (Fullan, 2002). Siguiendo esta descripción, el proceso de transformación en la escuela Ipse a través de la creación del equipo redactor de la pauta de innovación, nuestra CPA, ha conseguido acompañar a los docentes, dotarlos de competencias para indagar, utilizar una práctica reflexiva y facilitar una cultura colaborativa en un proceso de cambio planificado y sostenido centrado en el alumno para seguir avanzando en la mejora educativa. Un proceso en constante revisión y mejora que ha permitido consolidar el trabajo

cooperativo en el centro y seguir evolucionando en la innovación educativa adaptando el sistema de pautas de trabajo a las necesidades reales del momento.



Figura 3. Claves de éxito del sistema de pautas de trabajo.

Referencias bibliográficas

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education*. Nova York: The Free Press.
- Duran, D. i Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Guskey, T. R., i Sparks, D. (2002). *Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. Annual meeting of the American Educational Research Association*, ERIC ED 464112.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje Visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Paraninfo universidad. Colección didáctica y desarrollo.
- Johnson, D., Johnson, R. i Holubec, E (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Paidós.
- Kaser, L.; Halbert, J. (2017). *The Spiral Playbook. Liderar amb mentalitat indagadora a sistemes escolars I escoles*. Canadà: Canadians for 21st Century Learning&Innovation.

- Liesa, E.; Mayoral, P. (2019). Pot haver-hi innovació sense recerca? Una proposta des de les comunitats d'indagació. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*. Número 50 (3a època). Pp: 59-72.
- Monereo, C (2010). La formació del profesorado: una pauta de anàlisis e intervenció a través de incidents crítics. *Revista iberoamericana de educació*, 339, 517-539.
- O'Toole, J. (1995). *Leading Change: Overcoming the Ideology of Comfort and the Tyranny of Custom*. San Francisco: Jossey Bass - An Imprint of Wiley. Paglis, L.L.
- OECD, OIE-UNESCO i UNICEF LACRO (2010). *La naturalesa de l'aprenentatge: Utilitzant la recerca per inspirar la pràctica*. París: OECD Publishing.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.