

EVALUACIÓN SISTEMÁTICA DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA “AULA COOPERATIVA MULTINIVEL”

Gerardo Echeita y Carlos Jury

1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LOS PROCESOS DE MEJORA

Del principio de *atención a la diversidad* lo primero que hay que decir es que no se trata de un concepto unívoco sino que tiene diferentes lecturas (Gimeno Sacristán, 1999) o planos desde los que debe ser analizado. Es, como nos ha hecho ver Col (1994) desde hace tiempo, un concepto polisémico. Un primer plano o significado tiene que ver con el objetivo de perseguir un *adecuado ajuste entre las características del alumno y la enseñanza que se le ofrece*. Como nos han hecho ver Col y Miras (2001), este proceso de ajuste puede recaer más del lado del alumno (acomodándose los alumnos a las exigencias y posibilidades de la enseñanza por la vía de asignarles hacia modalidades formativas diferentes), o por el lado de acomodar o diversificar la acción educativa y la enseñanza (introduciendo las variaciones necesarias en la organización y el funcionamiento del sistema educativo y en la organización y acción pedagógica de centros y aulas). Aunque con más deseo que realidad, esta segunda perspectiva es la que se intenta promover desde muchas reformas educativas y, desde esa concepción, la tarea de ajuste supondría para el profesorado preocuparse por conocer las características personales de cada uno de sus alumnos y alumnas y estar en disposición de querer llevar a cabo una *enseñanza adaptativa* (a niveles de macro y de microadaptación); esto es, adaptar o modificar desde la organización del aula y la programación didáctica (*macroadaptación*), hasta los procesos instruccionales precisos para alcanzar el mayor grado posible de *ajuste*, y, por lo tanto, de individualización de la actividad educativa (*microadaptación*). Ha de señalarse que siendo esta la primera y, seguramente, la más importante de las acepciones de este concepto, pues con ella incorporamos a todo el alumnado en esta preocupación, esta primera lectura del concepto de atención a la diversidad es también la que más *se olvida* cuando se habla de estas cuestiones, ensombrecido por el segundo de sus significados.

En efecto, para la mayoría *atención a la diversidad* hace referencia, sobre todo, a las prácticas pedagógicas dirigidas a favorecer la equiparación de oportunidades del alumnado en desventaja y, por lo tanto, en riesgo de fracaso escolar, bien sea por razones personales (dificultades de aprendizaje, discapacidad, enfermedad), sociales (desarraigo), familiares (trabajo itinerante, abandono, malos tratos), historia académica (absentismo, fracaso), o de procedencia (hijos de inmigrantes) entre otras. Como señala Gimeno Sacristán (1999:67), “*todas las desigualdades son diversidades aunque no toda la diversidad supone desigualdad*”. En este sentido *atención a la diversidad* viene considerándose sinónimo de la preocupación por las medidas que puedan servir para *compensar las desigualdades y paliar las desventajas* que experimentan determinados alumnos en el acceso, la permanencia o la promoción en el sistema educativo, así como por aquellas medidas que, en último término, sirvan para eliminar cualquier tipo de *barreras* que impiden, en su sentido más amplio, el

acceso, el aprendizaje y la participación de determinados alumnos en la vida escolar (Booth y Ainscow, 2002).

Por último, creemos importante resaltar que hablar de *atención a la diversidad* debería hacernos pensar, también, en la preocupación por reforzar *una educación en valores y para la ciudadanía democrática* (Imbermón, 1999; Bolívar, 2002) particularmente aquellos referidos al reconocimiento y respeto de las propias diferencias humanas y, por lo tanto, a la tarea de enseñar y aprender valores democráticos como la resolución pacífica de los conflictos, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia o la dignidad. En el contexto de esta perspectiva, parece obvio que se tendría que considerar como una condición necesaria para el aprendizaje de tales valores y actitudes que en los centros escolares existiera una "auténtica diversidad", pues parece difícil enseñar y aprender la tolerancia o el respeto necesario hacia quienes puedan tener capacidades personales, género o procedencia distinta a la propia, si el alumnado de los centros es "homogéneo" y no participa con otros compañeros "diversos" en proyectos de acción coherentes con esos valores.

Estos planos o acepciones, que como es fácil de apreciar están profundamente interrelacionados, se configuran de forma muy distinta en las políticas educativas en función, entre otras cuestiones, de las concepciones y valoraciones en torno a lo que Echeita (2005), ha denominado *dimensiones o variables críticas* bien sean de orden psicopedagógico (Coll y Miras, 2001), organizativas (Fernández Enguita, 1999; Skritic, 1991), culturales (López Melero, 2001), e ideológicas (Marchesi y Martín, 1998), generando modelos de atención a la diversidad (en los planos macro, meso y micro) muy diferentes entre sí y con resultados notablemente distintos.

Este es el marco global de referencia que hemos utilizado en este trabajo para valorar a qué modelo de atención a la diversidad se aproxima este centro con la innovación del *Aula cooperativa multinivel* que están llevando a cabo. Pero en la medida que hablamos de un centro *en movimiento* (Hopkins, Ainscow y West, 1994), tan significativo como ser conscientes de su cultura hacia el tratamiento de la diversidad del alumnado, era necesario también prestar atención al análisis de las *condiciones internas del centro* que, de conformidad con el modelo de Ainscow, Hopkins, Soutworth y West (2001), nos ayudan precisamente a explicar la capacidad (o dificultad) del centro para llevar a cabo el propio proceso de mejora.

Al evaluar la situación *de entrada* desde la que partía la innovación estudiada, y en coherencia con el modelo de *evaluación sistemática* que hemos adoptado (Stufflebeam, 1987), hemos prestado atención a estas *condiciones* en el convencimiento de que han sido el trasfondo que ha posibilitado a este centro romper significativamente la *gramática escolar* al uso de las aulas de educación secundaria (Tyack y Tobin, 1994) y poner en marcha un modelo de enseñanza aprendizaje fuertemente basado en los postulados del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999; Slavin 1996; Colomina y Onrubia, 2001; Gillies y Ashman, 2003). En la medida, por último, que se trata de una investigación evaluativa (Lukas y Santiago (2004), no podemos dejar de mencionar que al tratar de realizarla nos hemos situado, de acuerdo con los planteamientos de Nisbet, que nos recuerdan Marchesi y Martín (1999), en el polo del compromiso interno con el progreso o desarrollo del propio centro.

Stufflebeam y Shinkfield, (1987) definen la evaluación de programas de la siguiente forma:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de

responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:183)

En esencia, este modelo comprensivo postula tres propósitos evaluativos: servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para contribuir a una función sumativa de la evaluación, si fuera el caso, y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Para tales propósitos se considera la evaluación como un *proceso continuo y cíclico*, que debe llevarse a cabo de forma sistemática.

A la vista de la definición puede observarse que los aspectos clave del “objeto educativo” o “programa” que deben ser evaluados, incluye sus metas, su planificación, su realización y su impacto, los cuales son evaluados respectivamente, mediante la evaluación del *contexto*, de la *entrada*, del *proceso* y del *producto*. Es importante destacar, por último, que las evaluaciones del contexto, de entrada, del proceso y del producto desempeñan funciones únicas o propias, pero también que existe una relación simbiótica entre ellas.

Concluye Stufflebeam (1987) el análisis de su modelo trayendo a colación la máxima bíblica “*no juzgues y no serás juzgado*”, como recordatorio del dilema de hasta que punto es necesaria y conveniente, o no, esta tarea evaluadora. El concluye y nosotros asumimos su mismo criterio, que la evaluación es una faceta necesaria del perfeccionamiento y que, por lo tanto, si queremos avanzar hacia propuestas educativas con mayor capacidad para atender a la diversidad de alumnos que aprenden es imprescindible acompañar las innovaciones que se comprometan con este objetivo de procesos de evaluación sistemática como el que nosotros hemos realizado y ahora presentamos.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación evaluativa que se presenta surge de la necesidad sentida por la dirección del Centro Padre Piquer de Madrid de llevar a cabo el proceso de implementación de la innovación que acababan de diseñar con el nombre de “*Aula Cooperativa Multinivel*” con la mayor seguridad posible, habida cuenta, entre otras consideraciones, de la *ruptura* que dicha propuesta representaba respecto de la organización y el funcionamiento habitual de las aulas de primer curso de educación secundaria en su centro y por la *novedad absoluta* que suponía aquella para todo el equipo educativo implicado en el proyecto.

En este marco, al inicio del curso escolar 2003/04 se concretaron con la dirección del centro los objetivos generales del trabajo de investigación a realizar, quedando definidos de común acuerdo como siguen:

1. Analizar la organización y la dinámica de trabajo de una experiencia de innovación educativa con evidente trascendencia social.
2. Evaluar los resultados alcanzados al finalizar el curso escolar en términos de satisfacción de los respectivos actores implicados en su desarrollo (profesorado, alumnos, familias y dirección) y en particular el rendimiento de los estudiantes del aula cooperativa
3. Evaluar las condiciones del centro que puedan ayudar a explicar tanto la puesta en marcha de la innovación como los resultados alcanzados en sus distintas dimensiones.
4. Ayudar al propio centro al mantenimiento de su proceso de innovación.

3. DISEÑO, PARTICIPANTES Y MÉTODOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

3.1. Diseño

A tenor de estos objetivos el diseño de investigación que se propuso y se llevó a cabo se articuló como una investigación evaluativa apoyada en el modelo CIPP de Stufflebeam (1987). El *esquema de actuación general* se desarrolló de la siguiente forma:

- Una *fase inicial* dedicada al conocimiento del Proyecto Educativo del centro, de las motivaciones para llevar a cabo la innovación y de la ordenación académica del aula, así como de acercamiento y relación personal con el equipo educativo de ésta.
- Una *fase continuada* durante el curso escolar de observación sistemática del aula en su funcionamiento habitual, con objeto de apreciar el clima de trabajo, la posible existencia de conflictos de convivencia y su resolución, el uso de espacios y recursos técnicos y didácticos y las dinámicas de trabajo cooperativo en su caso. También durante esta fase se realizaron las *evaluaciones de entrada* necesaria para los posteriores contrastes.
- Una *fase final* dedicada a la valoración de la innovación por parte de sus protagonistas y actores directos (directivos implicados, profesorado, alumnos y familias), tomando en consideración el análisis de las distintas pruebas de evaluación realizadas para ello y, por último, a la devolución de la evaluación realizada y a su correspondiente validación.

3.2. Participantes

Por lo que respecta al profesorado, el equipo que ha formado parte del proyecto de innovación *Aula Cooperativa*, ha estado formado por tres profesores especialistas en el ámbito socio-lingüístico¹ (uno de ellos es con función de tutor), dos profesores del ámbito científico tecnológico (uno de ellos con función de tutor), el Departamento de Orientación (dos orientadores), la Coordinación del Primer Ciclo de la E.S.O. y la Jefatura de estudios. Además, los 48 alumnos que conforman las unidades de 1ºA y 1ºB del Centro, y que constituyen la población escolar del *Aula Cooperativa* y para la comparación de resultados de aprendizaje y de desarrollo social y emocional, los 49 alumnos de los grupos 1ºC y 1ºD (que llamaremos “aulas tradicionales”). Finalmente 42 familias correspondientes a los alumnos del *Aula Cooperativa* y 47 de los alumnos de las “aulas tradicionales”.

3.3. Métodos de recogida de información: técnicas y procedimientos utilizados

Se comentan a continuación el conjunto de técnicas y procedimientos de recogida de información utilizados en la investigación. En la Tabla 1 se puede observar y analizar cuales de éstas han sido utilizadas específicamente en cada una de las fases del proceso evaluador (*contexto, entrada, proceso, producto*) y cuales han sido las principales fuentes de información.

¹ Ver más adelante la explicación sobre los Programas de Diversificación Curricular (MEC, 1992), para analizar el significado de los llamados “ámbitos sociolingüístico y científico tecnológico”. El profesorado que imparte tales “ámbitos” es un profesor o profesora de secundaria con especialización en alguna de las materias que componen el ámbito. Por lo general los que las imparten optan a ellos voluntariamente.

TABLA 1. EL MODELO DE EVALUACIÓN SISTEMÁTICA DE STUFFLEMBEAN Y SHINKFIELD (1987) FASES, OBJETIVOS DE CADA FASE Y MÉTODOS DE EVALUACIÓN. (P.194)

	Evaluación del contexto	Evaluación de entrada	Evaluación de proceso	Evaluación de producto
Objetivo	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio Identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los <i>problemas</i> que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la <i>capacidad</i> del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
Método	El análisis de sistemas, la inspección, la revisión de Documentos, las audiciones, las entrevistas, los tests Diagnósticos y la técnica Delphi	Inventariar y analizar os recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos de asesores y ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante lo que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.

- *Entrevistas semiestructuradas* a directivos, coordinadores de ciclo, profesores, tutores, orientadores y alumnos (20 en total); 11 entrevistas *iniciales* (entre diciembre de 2003 y enero de 2004), y 9 entrevistas *finales* (durante junio de 2004).
- *Observación no participante* en forma sistemática en el *Aula Cooperativa* durante 84 horas ;se asistió de manera regular los martes de enero a junio de 2004, 4 horas de 9:25 a 13:35 horas, y algunos días hasta las 15:30 horas y para lo cual se utilizó un registro narrativo.
- *Análisis de documentos*: Se consultaron y analizaron los siguientes documentos: Historia del Centro, Proyecto Curricular, Ideario, Proyecto del Aula Cooperativa, Análisis DAFO de la experiencia , Unidades Didácticas y Guías de la Unidades Didácticas.
- *Pruebas de aprendizaje* en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y *pruebas sobre Habilidades Metacognitivas* elaboradas por el Instituto IDEA² (Marchesi y Martín, 2001), y aplicadas a los grupos de primero curso (Aula Cooperativa y aulas tradicionales).
- *Cuestionario* sobre aspectos del *Desarrollo social y emocional* elaborado por el Instituto IDEA y aplicado a los grupos de primero curso (Aula Cooperativa y aulas tradicionales).
- *Cuestionario* sobre *Opinión de las familias sobre el centro escolar*, elaborado por el Instituto IDEA y aplicado a las familias de los grupos de alumnos de primero de la ESO.
- *Cuestionario* sobre *Contexto Sociocultural*, elaborado por el Instituto IDEA (Tiana, 2001) y aplicado a las familias de alumnos de primero de la ESO.

4. DESARROLLO Y “RESULTADOS” DE LA INVESTIGACIÓN. EVALUACIÓN DE CONTEXTO, ENTRADA, PROCESO Y PRODUCTO

A continuación se presenta de forma muy sintética el desarrollo de esta investigación evaluativa siguiendo los hitos propios del diseño adoptado y teniendo en cuenta que lo que en otro diseño se llamarían “resultados”, en éste aparecen entrelazados en el marco de las evaluaciones parciales realizadas, sobre todo en las de entrada, proceso y producto. Ciertamente el trabajo también ha deparado otros “resultados” relativos al valor de la propia evaluación o a su efecto sobre la generalización de la innovación, a los cuales nos referiremos, sobre todo, en el marco de la *Discusión* y *Conclusiones* del estudio.

² El Instituto de Evaluación y Asesoramiento IDEA, es un instituto privado dependiente de la Fundación SM (www.fundacion-sm.com) que lleva a cabo procesos de evaluación y asesoramiento a centros escolares, desde la educación infantil o la secundaria, con objeto de colaborar a través de procesos de evaluación sistemática, a la mejora de la calidad de su enseñanza. Agradecemos, particularmente a su equipo directivo, la colaboración prestada para realizar este trabajo, sobre todo en lo referido a la utilización de las diferentes pruebas de evaluación mencionadas y en los análisis estadísticos realizados.

En la presentación de resultados se hace uso de datos procedentes de las distintas técnicas y procedimientos de recogida de información utilizados intercalando, en ocasiones, extractos textuales de las entrevistas realizadas³

4.1. Evaluación de contexto

El Centro de Formación “Padre Piquer” es un centro educativo católico situado en el madrileño barrio de La Ventilla. Surge de un concierto entre la Compañía de Jesús y la Obra Social de Caja Madrid. Hay una serie de cláusulas de apoyo (económico y de recursos materiales), por parte de la Obra Social, mientras que el ideario y la responsabilidad educativa y de formación están a cargo de la Compañía de Jesús. Está acogido a la financiación pública con un concierto pleno en E.S.O., Ciclos Formativos de Grado Medio, Bachilleratos y Ciclos Formativos de Grado Superior.

Al inicio del curso 2003/2004 tenía un total de 1012 alumnos. El número de profesores superaba los 80, así como 26 auxiliares. El Departamento de Orientación estaba compuesto por: 3 orientadores, uno de los cuales cumple la función de Coordinador y una trabajadora social

En cuanto al nivel socio-económico y cultural, es medio/bajo (puntuación 44´6 en el *Cuestionario de evaluación del contexto sociocultural* (Tiana, 2001), equivalente al percentil 38 de la escala), y esto tiene que ver con la propia historia y geografía del centro:

Antes era un barrio marginal y se hace el Centro para el barrio, la perspectiva era que este Centro iba a satisfacer las demandas puntuales del propio barrio, por eso fue una escuela de formación profesional; sin duda es un barrio difícil y el colegio asume eso (Directivo 1, E.I.).

Al no tener primaria los alumnos proceden, fundamentalmente, de tres centros adscriptos, lo que determina una enorme **heterogeneidad**⁴, que se manifiesta tanto en las competencias curriculares como en las realidades socio-culturales y familiares y desde dificultades en el lenguaje hasta de relaciones afectivo-emocionales. Un porcentaje de esta población desfavorecida socialmente es, y cada vez más en los últimos años, población de origen inmigrante.

Durante estos años el centro se ha enfrentado, como tantos otros, a la dificultad que representa la atención a la diversidad del alumnado en el marco de una enseñanza secundaria y unos modelos de organización claramente disfuncionales para ese objetivo.

Si bien el centro había ido buscando durante los últimos años, dentro de los recursos posibles diversas estrategias para atender a sus alumnos, parecía que el sentir mayoritario de directivos, orientadores, coordinadores y de un grupo significativo de profesores era el de haber llegado al convencimiento de que los esquemas utilizados hasta entonces para la atención a la diversidad si bien podría decirse que “*habían funcionado durante un tiempo*”, actualmente no respondían a las necesidades educativas de un importantísimo grupo de “*nuevos alumnos*”.

Este contexto de “insatisfacción” relativamente generalizada con la situación existente creaba un marco propicio para la propuesta de “cambios” e innovaciones educativas más “profundas”, que tuvieran en cuenta algunos de los principios educativos que la investigación psicopedagógica señala como fundamentales para un aprendizaje significativo y para favorecer la asunción de responsabilidad del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Esas propuestas llegaron de la mano de la Jefatura de

³ Se utiliza la siguiente notación. El (entrevista en la fase inicial) EF (entrevista en la fase final) Profesor, 1,2 (profesores del aula cooperativa) Orientador 1,2 (orientadores del centro involucrados en el aula). Alumnos.

⁴ La población extranjera representa en el centro aproximadamente el 11,9% del total del alumnado. En el primer ciclo de la E.S.O. se encuentra escolarizado el 47% de ese total.

Estudios que a su dilatada experiencia en el cargo y a su posición jerárquica para tomar estas decisiones, se unía una sólida formación psicopedagógica.

La voluntad y determinación de la dirección del centro para innovar su acción educativa se vio unida a la oportunidad que supuso la necesidad de llevar a cabo obras de acondicionamiento de los espacios asignados a los cursos de primero de la ESO y al apoyo que, para la financiación de tales obras y la nueva dotación de recursos para el nuevo espacio diseñado, se recibió de la gerencia del centro y de la inspección de educación.

4.2. Evaluación de Entrada

La evaluación de entrada puede cumplir varias funciones. Entre éstas está la de identificar y valorar la *capacidad* del sistema para llevar a cabo el proceso de innovación previsto. Para ello se evaluó hasta que punto las *condiciones internas* del centro, analizadas en los términos descritos por el modelo de Ainscow *et al.*, (2001), facilitarían o dificultarían el proceso de activación y desarrollo del programa diseñado. Por otra parte, y en la medida que en la evaluación de producto se tomaría en consideración los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos en el Aula Cooperativa, en relación consigo mismos y con los obtenidos por los alumnos de las “aulas tradicionales”, también era necesario evaluar la *situación de partida de los aprendizajes escolares* al inicio de curso. Por razones de simplicidad, los resultados de estas evaluaciones de los alumnos se presentarán en el apartado relativo a la evaluación de producto en un esquema comparativo entre los resultados de partida o iniciales y los de final de curso.

Por lo que respecta a las mencionadas *condiciones internas*⁵ y a los elementos en los que se sustentan, por razones de espacio no presentamos en este trabajo los análisis pertinentes, lo cuales, no obstante, están disponibles en el informe final de evaluación entregado al centro. En resumen puede decirse, no obstante, que la evaluación de *entrada*, nos permitió reconocer que el centro mostraba valores muy positivos en tales condiciones lo que permitía esperar que *el proceso* de implementación de la innovación prevista, cuyo análisis evaluativo se detalla a continuación, fuera positivo respecto a las metas perseguidas.

4.3. Evaluación de Proceso

Sin lugar a dudas la evaluación del proceso de desarrollo de esta innovación, así como la relativa a los logros de la misma (evaluación de producto), han sido las fases en las que esta investigación evaluativa ha hecho mayor hincapié. No obstante, y de nuevo por razones de espacio, en lo que respecta a esta fase, nos limitaremos en este texto a *describir* algunas de las características básicas del Aula Cooperativa.

El Centro de Formación Padre Piquer tiene cuatro unidades en el Primer Curso de la E.S.O.; dos de esas unidades (C y D) mantuvieron durante ese curso escolar la estructura tradicional, y las otras dos unidades (A y B) se unieron constituyendo el *Aula Cooperativa*. La adscripción y distribución de los alumnos en una u otra estructura (en adelante “tradicional” o “cooperativa”), fue aleatoria por parte de la Jefatura de Estudios, cuidando de mantener la heterogeneidad en ambos grupos. En todo caso, se pidió la autorización a las familias para que dieran su consentimiento

⁵ Prestar atención a los beneficios que se derivan de la *formulación de preguntas y la reflexión*, un compromiso de *planificación colaborativa*, la *participación* de la comunidad educativa en los proyectos y en las decisiones del centro, un compromiso con *la formación permanente* y la adecuación de ésta a las prioridades de mejora sentidas colectivamente, estrategias eficientes de *colaboración* y un *liderazgo* eficaz vinculado a una función no tanto individual como compartida (Ainscow, *et al.*, 2001).

informado sobre la participación de sus hijos en el *Aula Cooperativa*. Es importante señalar que el 100% de los padres aceptó el modelo. Finalmente en el *Aula Cooperativa* quedaron escolarizados 48 alumnos, de los cuales un 40% eran hijos de familias inmigrantes.

El aspecto del *Aula* es muy diferente al habitual; es un aula abierta, sin barreras interiores, que permite múltiples sistemas de enseñanza.

FOTO 1. VISTA GENERAL DEL AULA



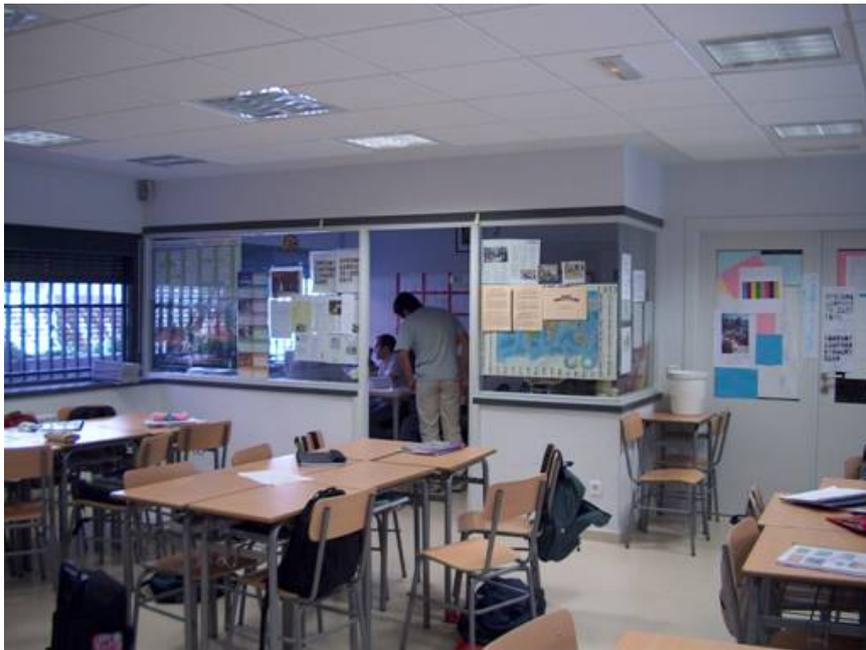
Existen espacios multitarea para combinar diferentes metodologías: explicación del profesor, trabajo individual, trabajo cooperativo, orientación y tutoría individualizada y biblioteca de aula.

FOTO 2. VISTA GENERAL DEL AULA



Esta distribución espacial facilita la comunicación entre profesores y alumnos, y del grupo de alumnos entre sí. Además existe un *despacho acristalado* para el profesorado integrado en el aula, donde los alumnos pueden acudir como centro de recursos y para la atención individualizada de las dificultades de aprendizaje o de cualquier índole.

FOTO 3. ZONA CON EL DESPACHO DEL PROFESORADO



También dispone de una *pequeña sala* (con una puerta corredera para cerrarla si es necesario), que permite tener grupos pequeños para trabajos de recuperación o ampliación.

FOTO 4A. SALA PARA EL TRABAJO INDIVIDUALIZADO O EN PEQUEÑOS GRUPOS



FOTO 4B. SALA PARA EL TRABAJO INDIVIDUALIZADO O EN PEQUEÑOS GRUPOS



Finalmente también forma parte de este espacio una *zona de ordenadores* donde, en tres grandes mesas hexagonales, se distribuyen 18 ordenadores con conexión permanente a Internet por bandas ancha para el trabajo individual o consultas de los alumnos.

FOTO 5. ZONA DE ORDENADORES



Hay dos pizarras, biblioteca de aula, un proyector de vídeo permanente fijado al techo que permite presentaciones en distintos formatos, proyector de transparencias, DVD, y Karaoke para aprender inglés.

Desde el punto de vista de *la ordenación de las enseñanzas*, el *Aula Cooperativa* sigue básicamente la estructura modelo establecida para los *Programas de Diversificación Curricular* (M.E.C., 1992), esto es, una organización por “ámbitos de enseñanza y aprendizaje”, estructurados el primero de ellos como “ámbito Socio-Lingüístico” y que integra el currículo de las asignaturas de Lengua, Inglés y Ciencias Sociales (Geografía e Historia), y un “ámbito Científico Matemático” que integra y globaliza el currículo de las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología. Entre los dos ámbitos trabajan 5 profesores.

Los contenidos de los ámbitos se organizaron interdisciplinariamente, y se presentaron y desarrollaron a través de *Unidades de Aprendizaje* (unidades didácticas), diseñadas al efecto por el propio profesorado de manera que en torno a un bloque temático se integran y globalizan los conocimientos de las distintas áreas. Para dar soporte a estas unidades de aprendizaje y, al tiempo, apoyar y desarrollar la participación, responsabilidad y compromiso de los alumnos, hay *Guías de aprendizaje*, que también han sido elaboradas por el equipo de profesores de los ámbitos, lo cual ha supuesto un gran trabajo en tiempo y coordinación, tanto para la selección de contenidos como para la edición de dicho material. Indudablemente este esfuerzo ha ido acompañado de dificultades propias de las restricciones de tiempo con las que trabaja habitualmente el profesorado

Se intentó seguir una estructura de aprendizaje de tipo cooperativo. Durante todo el curso escolar, la clase se mantuvo dividida en grupos de 6 alumnos, cuya composición fue cambiando al finalizar cada unidad didáctica, con un “director” por cada grupo elegido por los profesores, con funciones de coordinar y organizar⁶.

Desde el punto de vista de *la atención a la diversidad* la organización permitía agrupamientos diferentes dentro del aula donde y podía haber trabajo individual, trabajo en pequeños grupos o en gran grupo. La estructura, su espacio físico y el mobiliario permitieron los tres tipos de actividades. Además, como ya hemos señalado, el aula contaba con una pequeña sala que permitió tener grupos de refuerzo o grupos de ampliación, es decir que existió la posibilidad organizativa de atender diferentes ritmos y niveles de aprendizaje.

Dentro de la programación se incluyeron medidas que ayudaron a la atención de la diversidad dentro del aula desde el punto de vista del “ajuste a las necesidades individuales del alumnado”, como fueron el seguimiento personalizado del progreso de los alumnos, las actividades tutorizadas y el desarrollo de planes personales de aprendizaje, tareas todas ellas que se vieron facilitadas, casi siempre, por la presencia simultáneamente de dos o más profesores y de la orientadora que trabajaba con pequeños grupos y en forma más personalizada.

Entre los alumnos había una gran diversidad personal, cultural y de rendimientos escolares, pero todos estaban distribuidos de forma heterogénea en los distintos grupos que se conforman para el trabajo del aula. El diálogo y el respeto fueron, por lo general, la tónica de trabajo.

⁶ En buena parte de estos grupos, el *director* ha coincidido con los alumnos con mejor rendimiento académico y aunque estaba previsto utilizar otros criterios en los subsiguientes cambios de grupos, finalmente los directores fueron estables durante todo el curso.

No obstante al poco tiempo de iniciado el curso se creó un grupo “singular” de alumnos con muchas dificultades de aprendizaje y con un fuerte desfase curricular (son ocho alumnos, siete de ellos inmigrantes.). Todos los compañeros (incluso los profesores) les terminaron por llamar “*los magníficos*”⁷, sin que, aparentemente, pareciera que esta denominación les molestara o les sonara despectiva. En cualquier caso, había una impresión general de que en el *Aula* las diferencias se vivían con bastante naturalidad.

Conforme a lo planificado la investigación evaluativa pudo desarrollarse sin incidencias significativas de forma que al terminar el curso escolar (*y habiendo incorporado las informaciones de la evaluación de producto*), se estuvo en condiciones de elaborar un *informe preliminar* sobre el trabajo realizado con las descripciones y análisis correspondientes al conjunto del proceso (contexto, entrada, proceso y producto), que se sometió a la consideración y valoración del equipo directivo y del conjunto de profesores del centro. Se perseguía con ello apreciar el grado de validez de nuestra valoración, utilizando el método que Stake (1998) denomina “*revisión de los interesados*”, y mediante el cual se pide precisamente a los participantes que revisen la exactitud y adecuación del informe presentado. De esta forma se obtiene, en primer lugar, una retroalimentación de los propios actores de la innovación respecto a la validez de los procedimientos y análisis realizados. En segundo término, y si se estiman como válidos dichos análisis, se facilita al equipo implicado una imagen y perspectiva que sirve de contraste o refuerzo a sus propios análisis y que, en términos de Ainscow, Howes, Farrell y Frankham (2004), puede servir para “interrumpir” sus esquemas habituales de pensamiento y generar procesos de reflexión sobre la acción muy pertinentes para la mejora y continuidad de dicha iniciativa.

Dicho informe se entregó al inicio del curso 2004/05 y se estuvo a la espera de la realización de una reunión de “devolución” con los implicados que permitiera analizar el grado de validez de los análisis y conclusiones aportadas por la investigación así como de destacar las implicaciones más relevantes de todo ello para el mantenimiento y/o adecuación del proyecto en su caso. Finalmente dicha reunión se realizó en enero de 2005 con los resultados que comentaremos posteriormente en el apartado relativo a *Discusión y Conclusiones*, si bien cabe anticipar que, globalmente, el equipo educativo y la dirección del centro consideraron acertados, relevantes y útiles los análisis realizados y la forma de presentarlos en el informe sometido a su consideración y que todo ello contribuyó a validar la innovación y a promover su generalización al resto de grupos de primer curso de la ESO, durante el año escolar siguiente, situación que se mantiene hasta la fecha. En este contexto cabe señalar también que este artículo fue sometido a la revisión del equipo directivo (directo y jefe de estudios), mostrando ambos su conformidad con lo que en él se refleja y “autorizándonos”, por ello, a su publicación en el medio que estimaremos más pertinente.

4.4. Evaluación de producto

La evaluación de producto realizada se centró sobre dos grandes dimensiones: la *satisfacción percibida* por parte de los participantes en esta innovación (directivos, profesorado, alumnado y familias), centrada en cada caso en aspectos propios a su rol, y *los resultados de aprendizaje de los alumnos*, entendidos estos en un sentido amplio e incluyendo en ellos también los relativos a *Habilidades metacognitivas* y a aspectos del *Desarrollo social y emocional*. Por razones de espacio

⁷ Una alumna no ha tenido escolaridad previa, es prácticamente analfabeta y ha llegado a España el curso pasado, y hay tres alumnos en situación socio-familiar muy desfavorecida.

nos limitaremos en este texto a resaltar solamente el *producto* alcanzado en términos de satisfacción y resultados de aprendizaje de los alumnos.

4.4.1. Alumnos

En términos de *satisfacción percibida* parece que, mayoritariamente, los alumnos se sintieron contentos y satisfechos durante el curso y la experiencia de trabajar cooperativamente les gustó, haciéndoles sentir que habían aprendido más:

Yo siento que aprendemos más. Me doy cuenta en lo que hago, en las guías, que son diferentes a las otras (...) Ahora he aprendido. El año pasado no sabía nada y ahora he aprendido, porque antes me portaba mal y no me importaba el profesor” ¿Quién te ha ayudado a cambiar? Mis tutores. (Alumno 3, 13 años, E.I.).

Una parte importante de su satisfacción tiene que ver con las ventajas que ellos mismos perciben que les aporta el trabajo cooperativo:

¿Te gusta trabajar en grupo? Sí, porque entre los compañeros, en vez de preguntarle algo al profesor, que tú puedes creer que es una tontería, si se lo preguntas a un compañero pues te da la impresión que tienes más confianza. (...) Cuando necesito ayuda o que me presten algo siempre me ayudan y son agradables conmigo (Alumno 1, 12 años, E.I.).

¿Te gusta trabajar en grupo? Sí, a veces me ayudan a mí... y a veces no (...) Yo no ayudo porque no sé (...) Así (con este sistema) podemos hacer las cosas juntos y así podemos aprender más y enterarnos más (Alumno 2, inmigrante, 13 años, E.I.)⁸.

Desde el punto de vista de los *resultados de aprendizaje* (evaluados a través del número de suspensos en cada una de las evaluaciones regladas), si bien en un primer momento fueron más bajos de lo esperado (los alumnos del aula cooperativa tuvieron una media de 3´4 suspensos frente a 2´8 del aula tradicional), lo cual generó mucha ansiedad en algunos profesores, al final del curso (en la evaluación de septiembre) esta tendencia se había revertido y los logros escolares entre los grupos que no estaban en el *Aula Cooperativa* (1º C y 1º D) y los que sí estuvieron en ella (1º A y 1º B), fueron semejantes (1´2 suspensos frente a 1´02).

Este es, a nuestro juicio, un dato importante, pues una de las críticas “superficiales” que se hace a la hora de valorar la comparación entre metodologías cooperativas y “tradicionales” (que suelen ser un mezcla entre estructuras de aprendizaje competitivas e individualistas), es que en las primeras suelen obtenerse mejores resultados en “habilidades y comportamientos sociales”, pero no tanto en los resultados académicos (en áreas básicas del currículo).

No obstante, para profundizar más en esta cuestión de las posibles diferencias en rendimiento escolar entre ambos grupos, se procedió también a realizar una segunda comparación utilizando en esta ocasión los resultados de pruebas estándar de rendimiento en cuatro áreas del currículo (Matemáticas, Lengua, CC. Naturales y CC. Sociales) y en la prueba de Habilidades Metacognitivas⁹ que es uno de los mejores predictores de futuros resultados académicos.

Para tal fin, las pruebas en cuestión (en modalidades paralelas) se pasaron a los cuatro grupos tanto en octubre´03 (*evaluación de entrada*) como en mayo´04 (*evaluación de producto*). En la Tabla

⁸ Este alumno está dentro del grupo de “Los magníficos”.

⁹ En esta prueba se trata de averiguar en qué grado los estudiantes reflexionan sobre sus propios procesos de aprendizaje y solución de problemas. La prueba busca acercarse fundamentalmente a cuatro tipos de procesos: conciencia del propio conocimiento, metacomprensión, verificación de resultados y conciencia de las estrategias utilizadas. (Marchesi, A. y Martín, E., 2002).

2 se presenta estos resultados comparativos una vez que los mismos se han reducido a una escala de puntuación común con valores de 1-20.

TABLA 2. COMPARATIVA DE RESULTADOS E INCREMENTOS DE LOS MISMOS ENTRE OCTUBRE Y MAYO POR GRUPOS Y ÁREAS DEL CURRÍCULO, MÁS LA PRUEBA DE HABILIDADES SOCIALES

MATE.	OCT 03	MAY 04	INCREMENTO
1º A, B	8,6	11,0	2,4
1º C, D	9,2	10,5	1,3
LENG.	OCT 03	MAY 04	INCREMENTO
1º A, B	7,9	8,7	0,8
1º C, D	8,3	8,9	0,6
C.SOC.	OCT 03	MAY 04	INCREMENTO
1º A, B	8,3	10,4	2,1
1º C, D	8,9	10,2	1,3
C.NAT.	OCT 03	MAY 04	INCREMENTO
1º A, B	8,2	11,7	3,5
1º C, D	9,8	10,9	1,1
H.META	OCT 03	MAY 04	INCREMENTO
1º A, B	8,6	10,8	2,2
1º C, D	9,3	11,5	2,2

Los datos muestran un incremento en los cuatro grupos entre octubre y mayo que, además, era superior en los grupos que configuran el *Aula Cooperativa* en relación con los contenidos curriculares. A este respecto y si bien es cierto que los análisis realizados con la prueba T de diferencias de medias y la prueba de Levene para la igualdad de varianzas nos muestran que tales diferencias no resultaron significativas – seguramente dado el *n* de la muestra y que se trata de una sola medida-, cabría esperar que la tendencia apuntada respecto a la mejores resultados del aula cooperativa pudiera confirmarse. En el peor de los casos, cabe entonces argumentar que estos resultados nos permiten destacar la valoración del “producto” de esta innovación en otros posibles logros complementarios (satisfacción, capacidad de atender a la diversidad, relaciones sociales del alumnado, convivencia, etc.), y en la confianza de que los mismos no deberán ser vistos, entonces, como un *substituto* de unos pobres o deficientes logros académicos sino lo contrario, como un importante complemento a lo que se consigue en este ámbito.

Así ocurre que la estructura de aprendizaje que se da en las aulas que siguen el sistema tradicional de enseñanza facilita muy poco la relación entre el éxito de los compañeros y el éxito propio. En cambio en el aprendizaje cooperativo una de las principales formas de alcanzar resultados personales es a través de los resultados del grupo (Díaz-Aguado, 2003), lo que favorece que las relaciones interpersonales se vean potenciadas, permitiendo en los alumnos el desarrollo de habilidades y comportamientos sociales que no se fomentan con tanta facilidad en el modelo tradicional. Con el objeto de complementar los análisis más cualitativos que habíamos realizado de esta dimensión procedimos también a comparar los resultados obtenidos por los grupos “cooperativo” y “tradicional” en un cuestionario de *Desarrollo socioemocional*. Dicha prueba mide la valoración que los alumnos realizan respecto a 6 aspectos: Relaciones Familiares, Autopercepción Física, Valoración de sí mismo, Competencia Académica, Popularidad y Sociabilidad. Estos dos últimos aspectos son los que con el cuestionario se trata de detectar el grado de relaciones sociales entre los alumnos. Pues bien, en este sentido los análisis pusieron de manifiesto de nuevo, ver Tabla 3, una tendencia general en las puntuaciones absolutas a favor del Aula cooperativa, diferencias que en esta ocasión si resultaron estadísticamente significativas ($t = 2,513$ $p < 0,05$), precisamente en la subescala “popularidad y sociabilidad”.

TABLA 3. PRUEBA T. DIFERENCIAS DE MEDIAS DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL 1º ESO (OCTUBRE 2003)

	TIPO DE AULA	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
RELACIÓN FAMILIAR	AULA COOPERATIVA	47	87,0835	17,0464	2,4865
	AULA TRADICIONAL	48	89,9910	14,7462	2,1284
AUTOPERCEPCIÓN FÍSICA	AULA COOPERATIVA	47	67,1959	18,9866	2,7695
	AULA TRADICIONAL	48	57,4630	22,5597	3,2562
VALORACIÓN DE SÍ MISMO	AULA COOPERATIVA	47	75,4062	15,2678	2,2270
	AULA TRADICIONAL	48	69,3218	17,3025	2,4974
COMPETENCIA ACADÉMICA	AULA COOPERATIVA	47	62,2316	17,9609	2,6199
	AULA TRADICIONAL	48	52,7757	19,0901	2,7554
POPULARIDAD	AULA COOPERATIVA	47	72,5148	17,7124	2,5836
	AULA TRADICIONAL	48	64,4071	19,3519	2,7932
SOCIABILIDAD	AULA COOPERATIVA	47	56,3064	18,2190	2,6575
	AULA TRADICIONAL	48	54,1613	21,5071	3,1043

PRUEBA DE MUESTRAS INDEPENDIENTES

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
RELACIÓN FAMILIAR	Se han asumido varianzas iguales	1,880	,174	-,890	93	,376	-2,9075	3,2680	-9,3972	3,5821
	No se han asumido varianzas iguales			-,888	90,535	,377	-2,9075	3,2730	-9,4094	3,5944
AUTOPERCEPCIÓN FÍSICA	Se han asumido varianzas iguales	3,271	,074	2,273	93	,025	9,7329	4,2825	1,2288	18,2370
	No se han asumido varianzas iguales			2,277	90,960	,025	9,7329	4,2747	1,2417	18,2241
VALORACIÓN DE SÍ MISMO	Se han asumido varianzas iguales	1,104	,296	1,816	93	,073	6,0844	3,3506	-,5692	12,7380
	No se han asumido varianzas iguales			1,818	92,017	,072	6,0844	3,3461	-,5613	12,7301
COMPETENCIA ACADÉMICA	Se han asumido varianzas iguales	,436	,511	2,485	93	,015	9,4559	3,8046	1,9008	17,0110
	No se han asumido varianzas iguales			2,487	92,854	,015	9,4559	3,8021	1,9055	17,0063
POPULARIDAD	Se han asumido varianzas iguales	,395	,531	2,129	93	,036	8,1077	3,8084	,5449	15,6705
	No se han asumido varianzas iguales			2,131	92,583	,036	8,1077	3,8049	,5515	15,6639
SOCIABILIDAD	Se han asumido varianzas iguales	,795	,375	,524	93	,602	2,1452	4,0936	-5,9839	10,2742
	No se han asumido varianzas iguales			,525	91,126	,601	2,1452	4,0864	-5,9719	10,2622

La valoración de las relaciones con los compañeros también resultaron ser estadísticamente significativas ($t 2,345 p < 0'005$) a favor del grupo cooperativo, medidas con un prueba de IDEA denominada "Valoración de procesos de centro" (en la que se pide la opinión a los alumnos sobre diferentes dimensiones de la vida escolar), y por lo que respecta precisamente a la subescala "compañeros" (ver Tabla 4)

TABLA 4. PRUEBA T. DIFERENCIAS DE MEDIAS EN VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS (FEBRERO 2004)

Estadísticos de grupo					
	TIPO DE AULA	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
SATISFACCIÓN CON EL CENTRO	AULA COOPERATIVA	43	79,4256	18,5686	2,8317
	AULA TRADICIONAL	43	72,6453	20,5917	3,1402
ORDEN	AULA COOPERATIVA	43	69,5458	20,8752	3,1834
	AULA TRADICIONAL	43	66,2526	22,6275	3,4507
VALORACIÓN DE LAS NORMAS	AULA COOPERATIVA	43	64,8256	17,3067	2,6392
	AULA TRADICIONAL	43	58,7209	25,2274	3,8471
TUTOR	AULA COOPERATIVA	43	68,2558	16,2892	2,4841
	AULA TRADICIONAL	43	68,0233	20,0042	3,0506
PARTICIPACIÓN	AULA COOPERATIVA	43	60,6347	14,6919	2,2405
	AULA TRADICIONAL	43	55,9853	15,4590	2,3575
RELACIÓN CON LOS PROFESORES	AULA COOPERATIVA	43	71,5116	15,4894	2,3621
	AULA TRADICIONAL	43	66,0465	17,6459	2,6910
FORMA DE ENSEÑAR DE LOS PROFESORES	AULA COOPERATIVA	43	71,5116	14,6450	2,2333
	AULA TRADICIONAL	43	67,4419	19,1698	2,9234
PREPARACIÓN	AULA COOPERATIVA	43	74,1279	19,3640	2,9530
	AULA TRADICIONAL	43	74,1279	15,0385	2,2933
CALIFICACIONES	AULA COOPERATIVA	43	60,2472	21,1077	3,2189
	AULA TRADICIONAL	43	60,6347	27,3465	4,1703
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	AULA COOPERATIVA	43	65,1163	16,9379	2,5830
	AULA TRADICIONAL	43	59,3023	22,8369	3,4826
COMPAÑEROS	AULA COOPERATIVA	43	80,3942	15,4117	2,3503
	AULA TRADICIONAL	43	71,8705	18,1797	2,7724

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior		Superior
SATISFACCIÓN CON EL CENTRO	Se han asumido varianzas iguales	,684	,411	1,604	84	,113	6,7802	4,2284	-1,6284	15,1889
	No se han asumido varianzas iguales			1,604	83,117	,113	6,7802	4,2284	-1,6297	15,1902
ORDEN	Se han asumido varianzas iguales	,834	,364	,701	84	,485	3,2933	4,6948	-6,0429	12,6294
	No se han asumido varianzas iguales			,701	83,460	,485	3,2933	4,6948	-6,0438	12,6303
VALORACIÓN DE LAS NORMAS	Se han asumido varianzas iguales	7,457	,008	1,308	84	,194	6,1047	4,6654	-3,1730	15,3823
	No se han asumido varianzas iguales			1,308	74,365	,195	6,1047	4,6654	-3,1906	15,3999
TUTOR	Se han asumido varianzas iguales	,847	,360	,059	84	,953	,2326	3,9341	-7,5908	8,0559
	No se han asumido varianzas iguales			,059	80,688	,953	,2326	3,9341	-7,5954	8,0606
PARTICIPACIÓN	Se han asumido varianzas iguales	,002	,961	1,430	84	,157	4,6493	3,2523	-1,8183	11,1169
	No se han asumido varianzas iguales			1,430	83,783	,157	4,6493	3,2523	-1,8185	11,1171

		Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
										Inferior	Superior
RELACIÓN CON LOS PROFESORES	Se han asumido varianzas iguales	,002	,968	1,526	84	,131	5,4651	3,5806	-1,6554	12,5856	
	No se han asumido varianzas iguales			1,526	82,612	,131	5,4651	3,5806	-1,6571	12,5874	
FORMA DE ENSEÑAR DE LOS PROFESORES	Se han asumido varianzas iguales	1,728	,192	1,106	84	,272	4,0698	3,6788	-3,2460	11,3856	
	No se han asumido varianzas iguales			1,106	78,569	,272	4,0698	3,6788	-3,2534	11,3929	
PREPARACIÓN	Se han asumido varianzas iguales	4,848	,030	,000	84	1,000	,0000	3,7389	-7,4353	7,4353	
	No se han asumido varianzas iguales			,000	79,150	1,000	,0000	3,7389	-7,4419	7,4419	
CALIFICACIONES	Se han asumido varianzas iguales	4,952	,029	-,074	84	,942	-,3874	5,2681	-	10,0887	
	No se han asumido varianzas iguales			-,074	78,935	,942	-,3874	5,2681	-	10,0986	
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	Se han asumido varianzas iguales	5,700	,019	1,341	84	,184	5,8140	4,3359	-2,8085	14,4364	
	No se han asumido varianzas iguales			1,341	77,474	,184	5,8140	4,3359	-2,8192	14,4471	
COMPAÑEROS	Se han asumido varianzas iguales	,373	,543	2,345	84	,021	8,5237	3,6345	1,2961	15,7514	
	No se han asumido varianzas iguales			2,345	81,808	,021	8,5237	3,6345	1,2932	15,7542	

Ello apunta al hecho de que, en su conjunto los alumnos del grupo cooperativo se sienten bien en sus grupos, tiene amigos y relaciones positivas con sus iguales en mayor grado que en los grupos tradicionales. A nuestro juicio este conjunto de datos confluyen en una valoración muy positiva de este hecho, algo que no es despreciable a la vista de la preocupación que en otros centros suscitan, precisamente, las relaciones entre los alumnos, con frecuencia marcadas por la agresión y el maltrato.

Al mismo tiempo las observaciones realizadas de modo sistemático durante el curso contribuyeron a reforzar estos análisis. A este respecto puede afirmarse que el ritmo de trabajo y la armonía en la convivencia dentro del grupo cooperativo fueron notorios, si se tiene presente que se trataba de 48 alumnos realizando, en muchas ocasiones, tres actividades distintas en el mismo espacio físico. Nuestra percepción es que, visto en su conjunto y a lo largo del curso, los alumnos se sintieron cómodos con el sistema, se preguntaban dudas entre ellos, comparaban sus tareas, atendían a los profesores, se ayudaban y, en general, se percibía bastante motivación y autorregulación, sin que ello signifique que el aula fuera en todo momento un lugar sin problemas de convivencia ni interrupciones:

¿ Que tal es la relación con tus compañeros? Hay veces que te insultan y eso...pero casi siempre hay muy buena relación. Alguna vez, hay alguna gente que te dice '¡Ay! es que tú no sé qué... ', pero bien... (Alumno 1, E.I.).

Ello no quita para que también existiesen dos o tres alumnos que tuvieron problemas serios de comportamiento. Con ellos los tutores hablaron en muchas ocasiones, y en otras, finalmente se

los sancionó sacándolos del aula o incluso suspendiéndolos de la asistencia a clase (durante cuatro días en uno de los casos).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de las características o condiciones que se consideran más importantes para que una evaluación tenga valor y *merezca la pena realizarse* creemos poder afirmar que ésta ciertamente *ha valido la pena*, pues al realizarla se ha tenido muy presente el *contexto* y ha sido bastante *completa* y *relevante* desde el momento mismo en que se ha orientado hacia la preocupación de cómo atender a la diversidad del alumnado en el marco de una enseñanza comprensiva. Por otra parte, el trabajo ha sido *factible* y no cabe poner en duda que los resultados pueden contribuir a la *equidad* del sistema educativo en la medida que muestran un camino a seguir para hacer que los centros de educación secundaria - que son en los que con mayor complejidad se percibe la dificultad de llevar a cabo una enseñanza atenta a la diversidad - , puedan mejorar en esa dirección. Finalmente todo lo anterior tendría una relevancia secundaria si la evaluación realizada no hubiera permitido obtener unas *conclusiones válidas y fidedignas*. En este sentido el trabajo ha proporcionado datos y análisis que han contribuido a sostener la innovación en el tiempo y a mejorarla, aportando para ello elementos de juicio para valorar tanto aspectos parciales del proceso de implementación del *Aula Cooperativa*, como otros relativos a las condiciones internas del centro en las que se sostiene la eficacia global que la misma ha mostrado. Estimamos que ello ha sido posible gracias a la utilización convergente de estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas y a su implementación con niveles aceptables de rigor.

Pero como también se ha apuntado una cosa son las condiciones que debe tener el proceso de evaluación para que tenga valor y otra cuales son los criterios de valoración para juzgar el programa específico implementado. A este respecto y en la medida que se ha analizado el *Aula Cooperativa*, sobre todo, desde su capacidad para “atender a la diversidad del alumnado”, sus logros deben valorarse a la luz de los criterios que fijamos a este respecto. A la vista de estos criterios y de los resultados que se han mostrado al hilo de las evaluaciones aquí presentadas (de proceso y producto), se puede sostener que la experiencia responde a la multidimensionalidad del concepto y, en ese sentido, creemos lícito afirmar que se trata de una innovación que está a la altura de la complejidad y de las demandas educativas que ello conlleva, aunque todavía existan aspectos sustantivos mejorables.

En efecto, hemos podido comprobar como el trabajo no se ha centrado exclusivamente en unos pocos alumnos considerados “especiales”, sino que ha propiciado el aprendizaje y el rendimiento de todo el grupo con logros y resultados escolares en áreas curriculares semejantes a los de los grupos con estructuras más tradicionales. El esquema organizativo e instruccional adoptado ha facilitado además el aprendizaje de valores y actitudes de reconocimiento y aprecio de la diversidad de capacidades, procedencias y condiciones personales y ha promovido el desarrollo socioemocional del alumnado y unas buenas relaciones de compañerismo y convivencia dentro del aula. Finalmente también ha sido favorecedor de una atención educativa específica, no discriminatoria, hacia los alumnos con más dificultades, si bien en este sentido se han apreciado los mayores desfases entre las expectativas iniciales depositadas en la estrategia y los logros conseguidos.

Por otra parte se aprecia un satisfacción generalizada en el conjunto de actores implicados, satisfacción que se ha puesto de manifiesto por distintas vías y haciéndose énfasis, en cada caso, en diferentes dimensiones. En efecto, *los profesores* han destacado el aporte que ha significado esta

experiencia para su desarrollo profesional y la importancia que la actividad colaborativa desarrollada para llevar adelante la planificación del trabajo ha supuesto para su aprendizaje y desarrollo profesional. Los *directivos y orientadores* rescatan, por su parte, el desarrollo socio-emocional y el nivel de convivencia que se ha alcanzado en el Aula Cooperativa, a la vista de las características del grupo y de experiencias anteriores en el propio centro. *Las familias*, finalmente, también se han mostrado satisfechas con el trabajo realizado en el centro y parece que han apreciado singularmente la forma de llevar a cabo el trabajo educativo en el Aula Cooperativa. Ello no quita que se hayan apreciado también aspectos susceptibles de una importante mejora, tanto por lo que tiene que ver con procesos globales de planificación y coordinación del proyecto, como con la atención al grupo de alumnos con mayor desfase escolar y, por tanto, con mayor necesidad de apoyo y adaptación del currículo. En este sentido parece necesaria la mejora de la estructura cooperativa de las actividades de aprendizaje, con una mejor atención a las condiciones en las mismas se sustentan (interdependencia positiva, rendimiento individual, habilidades sociales para cooperar, etc.). También parece mejorable el grado de participación e implicación de las familias, aunque este es un asunto ciertamente controvertido que trasciende a esta innovación concreta.

Por último como investigadores hemos aprendido a entender mejor los problemas con los que se enfrentan los prácticos en el desarrollo de su acción educativa y, por esa razón, seguramente estemos hoy en mejor disposición que al inicio de este trabajo para formularnos, con ellos, preguntas más relevantes y precisas para la mejora de su práctica, que es también nuestra preocupación. El papel de “amigo crítico” (Ainscow y West, 2006), que en cierto modo hemos desempeñado, ha sido bien valorado y nos hace pensar que tiene sentido en el marco de una investigación que aspira no sólo a comprender la realidad, sino también a transformarla. Para poder desempeñar el papel de “amigo crítico”, primero uno ha de ser visto como “amigo” y como alguien competente para analizar con sistematicidad, pero sin acritud, la labor que el profesorado realiza, algo por otra parte bien difícil de conseguir en nuestro sistema educativo. Creo que hemos dado pasos acertados en esa dirección y es de esperar que, poco a poco, podamos ir avanzando con mayor profundidad en esta línea de investigación en beneficio de comunidades educativas comprometidas con una enseñanza más inclusiva (Echeita, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving urban schools. Leadership and collaboration*. Londres: Open University Press.
- Bolívar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, pp.53-56.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001) Interacción educativa y el aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En: C. Coll, J. Palacios y M. Marchesi (Coord) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. (pp. 437-456). Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C. (1994). El tractament de la diversitat a la LOGSE. *Espais Didactics*, 7, pp.14-22.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II (pp. 331-353). Madrid: Alianza Psicología.

- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 12(2), <http://ice.deusto.es/rinace/vol2n2/Echeita.pdf>
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, pp. 7-16.
- Fernández Enguita, M. (1999). La escuela como organización: agregado, estructura y sistema. *Revista de Educación*, 320, pp.255-267.
- Gillies, R.M. y Ashman, A.F.(2003) *Co-operative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups*. Londres: Routledge Falmer.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de Innovación Educativa*, 81, pp.67-72.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M.(1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassell.
- Imbermón, F. (Coord.). (1999). *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Jhonson, D., Jhonson ,R. y Hulebec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades En: A. Sipán (Ed.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. (pp. 31-64) Zaragoza: Mira editores.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1999). Tendencias actuales en la evaluación de los centros docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 85, pp.5-18
- Marchesi, A. y Martín, E. (Coords.). (2002). *La evaluación de la educación secundaria. Fotografía de un etapa polémica*. Madrid: Fundación S.M.
- M.E.C. Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Los programas de diversificación curricular*. Madrid: Servicio Publicaciones MEC.
- Murillo, J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro/MEC.
- Skrtic, T.M. (1991) Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum. En: M. Ainscow (Ed.)(1991) *Effective Schools For All* (pp. 20-42). Londres: Fulto.
- Slavin, R. (1996) *Education for all*. LISSE: Swets y Zeitlinger.
- Stake, R.E. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stufflebeam, D.L. (1987). La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento En: D.L. Stufflebeam,. y A.J. Shinkfield, (Coords) (pp.175-234). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tiana, A. (2001). El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos En A. Marchesi y E. Martín (Coord.) *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. (pp. 61-76) Madrid: Fundación SM.
- Tyack, D. y Tobin, V. (1994). The `grammar´of schooling: why has it been so hard to change?. *American Educational Reserarch Journal*, 31(3), pp.453-480.

Recibido: 26 de febrero de 2007

Aceptado: 30 de abril de 2007