

El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo

Cooperative learning as a key methodology to respond to student diversity from an inclusive

Gemma Riera Romero

Resumen

Actualmente, la puesta en práctica de nuevas corrientes inclusivas obliga, por un lado, a preparar a los docentes y, por otro, a desarrollar al máximo programas didácticos inclusivos que hagan posible la atención de la diversidad en los centros ordinarios. Por este motivo el objetivo del presente artículo es reflexionar sobre algunos fundamentos sobre los que se sustenta la educación inclusiva, y la metodología del aprendizaje cooperativo como necesidad y recurso para atender a la diversidad del alumnado, y como contenido a aprender, para convivir con la pluralidad de diferencias individuales que supone un modelo educativo inclusivo.

Palabra clave: Inclusión escolar, aprendizaje cooperativo, atención a la diversidad, estructura de la actividad.

Abstract

Currently, the implementation of new power even requires, firstly, to prepare teachers and, secondly, to make the most inclusive educational programs that enable attention to diversity in mainstream schools. Therefore the aim of this paper is to discuss some basics about underpinning inclusive education, and methodology of cooperative learning as needs and resources to address student diversity, and as content to learn to live with plurality of individual differences is an inclusive educational model.

Key word: school inclusion, cooperative learning, attention to diversity, structure of the activity.

Introducción

El planteamiento de una escuela inclusiva y, por tanto, la presencia de alumnado con diferentes capacidades en una misma aula, exige una planificación curricular muy flexible y ajustada a las realidades presentes. Este hecho significa plantear, por un lado, una programación común para todos los alumnos -aunque en algunos casos se pueden plantear adecuaciones individualizadas para algún alumno en concreto- y, por otra parte, planificar una serie de actividades que permitan alcanzar los contenidos pero que al mismo tiempo se desarrollen una serie de habilidades como la interacción entre el alumnado.

La enseñanza personalizada (que se ajuste a las características personales de cada estudiante), la autonomía de los estudiantes (que sepan aprender de una manera cuanto más autónoma mejor) la estructuración cooperativa del aprendizaje (que los alumnos se ayuden mutuamente a aprender) son los tres pilares básicos de un dispositivo pedagógico que permite atender juntos, en una misma aula, alumnos diferentes. Pues bien, en este artículo se pondrá de manifiesto la estrecha relación que existe entre escuela inclusiva y aprendizaje cooperativo.

Efectivamente, aunque se trata de conceptos que pertenecen a campos diferentes (el aprendizaje cooperativo lo podemos situar en el campo de la didáctica, mientras que cuando hablamos de escuela inclusiva nos referimos a un modelo de escuela determinado y nos situamos, por tanto, en el campo de la teoría o filosofía de la educación), estos dos conceptos se implican mutuamente.

Sin embargo antes de explicitar esta relación haremos referencia a la atención a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo de la educación, en el actual contexto educativo de nuestro país. Paralelamente precisaremos algunos conceptos fundamentales implicados en la educación inclusiva, hasta poner de manifiesto la relación entre la metodología cooperativa y la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo.

La atención a la diversidad y la escuela inclusiva en el actual contexto educativo

Hablar de diversidad en la escuela implica constatar que los niños y las niñas que se agrupan presentan la misma diversidad que encontramos en la sociedad. Los alumnos son diferentes entre ellos y este debe ser el punto de partida de toda acción educativa. La diversidad se explica desde múltiples factores: geográfico, social, cultural, económico, pero también por causas familiares, por maneras de ser individuales, ritmos y estilos de aprendizaje, procedimientos..., que cada niño y niña tiene en relación el aprendizaje y la escuela en general.

Respetar las diferencias y no convertirlas en desigualdades debe ser el propósito de la escuela, que debe tomarlas en consideración y, si bien no puede pretender resolver problemas de diferencias que tienen su raíz en las desigualdades de la sociedad, sí ha de proponerse que estas desigualdades no sean un obstáculo para el cumplimiento de su función educativa. Hay que remarcar que el respeto a las diferencias, a pesar de la existencia de desigualdades, es una fuente de enriquecimiento personal.

La escuela debe ser integradora y debe tener como finalidad proporcionar una formación común a todos los alumnos que favorezca la igualdad de oportunidades. Una concepción comprensiva de la escuela supone definir unos planteamientos sobre la atención a la diversidad y aplicar estrategias adecuadas a fin de dar respuesta a los diferentes intereses, capacidades, ritmos de aprendizajes, etc., del alumnado. En definitiva, se trata de garantizar un equilibrio entre la diversidad del alumnado y la comprensividad del currículo, diversificando la intervención pedagógica y creando las condiciones adecuadas que permitan el progreso de cada chico y chica.

De todo ello se deduce que una etapa comprensiva e integradora, como lo es la educación primaria, debe contemplar necesariamente un modelo flexible que se adecue a esta mayor diversidad de alumnos, tanto con respecto a los procesos y ritmos de aprendizaje como las actitudes relativas a la escuela, tanto con respecto a las aptitudes como a los intereses o a las culturas propias. Esta flexibilidad, que permitirá tener en cuenta la diversidad, se refleja en todos los niveles de toma de decisiones: desde la organización de los centros y las decisiones curriculares que se concretan en los proyectos curriculares de centro, hasta la práctica pedagógica y las decisiones que los alumnos deberán tomar respecto de su currículum.

Desde éste sentido, entendemos por escuela comprensiva aquella que adopta un modelo curricular que contempla el acceso igualitario a un currículum común y la diversificación de este currículum en función de la diversidad de necesidades educativas que presentan los alumnos.

Una escuela es inclusiva si tiene como finalidad proporcionar una educación basada en la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. Tal y como sabemos, la atención a la diversidad es el núcleo o el centro de la actual discusión pedagógica. En este sentido podemos encontrarnos con dos modelos de escuela diferentes:

Por un lado, los centros que adoptan un papel activo, que se sienten responsables junto con la Administración Educativa, de la atención a la diversidad de su alumnado. En estos centros:

- Los profesores y equipos docentes consideran que todos los alumnos forman el grupo y que todo el mundo debe permanecer y aprender en la sociedad, dentro de la comunidad, dentro de la escuela y en la clase que le corresponde por su edad.
- Se parte de la idea de que “normal” lo es todo el mundo.
- Se viven los conflictos, las dificultades, los éxitos como una oportunidad de aprender y de mejorar a nivel profesional y personal.

El resultado es una escuela inclusiva, en la que se asume el compromiso de atender todos, sin excluir a nadie, según sus necesidades educativas. Una escuela que agrupa al alumnado de manera voluntariamente heterogénea. Una escuela centrada en una estructura de aprendizaje cooperativa (no competitiva ni individualista).

Por otra parte, desde el otro modelo de escuela, hay centros y profesores que viven la atención a la diversidad como una imposición de la Administración, consecuencia de un modelo de enseñanza comprensiva e inclusivo que ellos no comparten. Por tanto:

- Lo viven como una tarea educativa muy dolorosa.
- Tienden a exigir que los centros pongan más ayudas y más especialistas que se hacen cargo de los “diferentes”, los “no normales”.
- Consideran que los problemas y dificultades para aprender del alumno son de él o del entorno, pero en ningún caso de la escuela.
- No se evalúan ni se cuestionan las actuaciones pedagógicas y organizativas.
- Estos centros exigen medidas terapéuticas que consideran “imprescindibles”. Además no se sienten responsables de la atención del alumnado con dificultades.

El resultado es una escuela selectiva que valora más las capacidades que los procesos, que tiende a grupos homogéneos y no heterogéneos. Una escuela que se centra en una estructura del aprendizaje competitiva e individualista y, por tanto, rechaza todos los aspectos cooperativos.

Ante estos dos modelos de escuela es bueno recordar, a la hora de decantarnos por un modelo o por el otro, que lo que sí muestran las investigaciones, y es muy evidente, es la importancia de las interacciones entre los alumnos para la construcción del conocimiento en las aulas. La interacción entre los alumnos es un aspecto que hay que aprender: hay que aprender una serie de habilidades básicas, necesarias para alcanzar un grado de cooperatividad y ayuda mutua.

Al respecto, en la escuela selectiva, basada en un concepto transmisivo y unidireccional del aprendizaje, la acción del profesor consiste exclusivamente en la transmisión de los conocimientos, que deben ser aprendidos por los alumnos pero sin establecer ninguna interacción entre los compañeros del aula, ya que este hecho se considera un factor entorpecedor del aprendizaje.

En cambio, la adopción de un modelo de escuela inclusiva, basada en un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, tiene como prioridad el aumento de las interacciones de los alumnos, consideradas un factor primordial de aprendizaje.

La atención a la diversidad es algo más compleja de lo que puede parecer a primera vista. Por una parte, una aproximación a los diferentes factores de diversidad en el aula nos da una idea de esta complejidad. Y, por otro lado, el proceso de atención a esta diversidad se complica mucho más si tenemos en cuenta que no todos los factores de diversidad -no todas las variables que generan diferencias entre los alumnos- requieren la misma respuesta educativa.

Para responder adecuadamente a toda esta diversidad, es necesario un modelo de escuela que acoja todas estas diferencias individuales, aplicando recursos metodológicos y estrategias que faciliten el desarrollo máximo de las capacidades, tanto personales como sociales, de sus alumnos. Hablamos pues, de un modelo de escuela comprensiva, con un perfil de maestro que cumpla las siguientes características:

- Apreciar y respetar todos sus alumnos, ya que la afectividad ayuda en el progreso de los alumnos.

- Tener la capacidad de trabajar en equipo, no sólo dentro del aula sino también con el resto de sus compañeros.
- Interesarse por la situación personal de su alumnado, para comprender mejor su progreso.
- Que sea exigente pero flexible.
- Crítico con su trabajo.
- Debe ser un modelo positivo para sus alumnos, ya que el maestro es un referente.
- Ser observador para prevenir posibles problemas.
- Debe estar en continuo reciclaje para adaptarse a las necesidades de su tiempo.
- Debe tener capacidad de comunicación tanto para sus alumnos como para los compañeros y padres.

En definitiva, un maestro que no sólo tenga en cuenta las características personales e individuales del alumnado, sino que también cuide todos aquellos aspectos que propicien una mejor atención a la diversidad.

La experiencia nos ha mostrado como la educación inclusiva es viable para todos los alumnos. En este sentido en Cataluña hay numerosas experiencias que han mostrado que es un beneficio para todos y que ayuda a aceptar las diferencias individuales no sólo a nivel escolar sino también a nivel social. Algunas de estas, a modo de ejemplo, son las presentadas en el V Congreso de Universidades y Educación Especial: “Educación Inclusiva: interrogamos la experiencia” realizado en la Universidad de Vic el año 2008.

En este Congreso se presentaron una serie de prácticas educativas inclusivas de carácter metodológico y curricular, que muestran que la educación inclusiva en nuestro contexto es posible. En este sentido, se ven claramente reflejadas propuestas de mejora y cambio de prácticas encaminadas a conseguir una educación dirigida a todos los alumnos basadas en:

1. Cambios en la estructura organizativa del centro, a todos los niveles.
2. Planteamiento de nuevas estrategias didácticas que satisfacen las necesidades de todos los alumnos, y con respecto a éstas el aprendizaje cooperativo, en el cual nos centraremos más adelante.
3. Diseño de acciones en conjunto y coordinación de servicios, a fin de que los profesionales alcancen un nuevo rol que facilite avanzar hacia una educación más inclusiva.
4. Evaluación de las condiciones de mejora de la escuela, para establecer estrategias o prioridades de cambio, que permitan construir proyectos más efectivos encaminados a mejorar la educación de todos los alumnos.
5. Necesidad de establecer redes de apoyo entre los centros, así como también la formación por parte de los maestros.

6. Planteamiento de un nuevo rol del maestro de educación especial, basado en el apoyo directo dentro del aula ordinaria y en el centro en general.

Pero donde realmente tiene que haber cambios es en la formación del profesorado. En este sentido la Agencia Europea para el Desarrollo de la Atención¹¹ a las Necesidades Educativas Especiales dio una serie de recomendaciones. Estas recomendaciones hacen referencia a que la enseñanza dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales también es efectiva para el resto de alumnos y se lleva a cabo a través de cinco métodos pedagógicos que se ha demostrado que son eficaces para la educación inclusiva:

- El Aprendizaje cooperativo a partir de nuestra experiencia tal y como veremos más adelante, así como también de otras investigaciones, es un dispositivo pedagógico imprescindible para atender el aula la diversidad del alumnado).
- Enseñanza cooperativa a nivel de equipo de maestros y profesores.
- Resolución colaborativa de problemas.
- Agrupamientos heterogéneos.
- Enseñanza eficaz y programación individual.

A continuación vamos a centrarnos con la metodología del trabajo cooperativo como estrategia didáctica en las aulas inclusivas.

La Educación Inclusiva y el aprendizaje cooperativo

El trabajo cooperativo y el aumento de la interacción entre el alumnado y entre el profesorado ha sido considerado desde siempre una clave educativa para la renovación pedagógica. Sin embargo, tal y como hemos mencionado anteriormente, actualmente aún se acentúa el individualismo y la competitividad como prácticas habituales, seguramente porque la sociedad actual también lo potencia.

Vivimos, por tanto, en una sociedad en que se necesitan nuevas alternativas que potencien una nueva visión de la educación renovadora. Además, hay que tener en cuenta que vivimos en una sociedad cada vez más plural, tanto a nivel sociocultural como a nivel étnico. El aprendizaje cooperativo es una herramienta útil para afrontar los retos educativos y sociales actuales, ya que aprovecha positivamente las diferencias individuales. Y creemos que esta herramienta nos ayuda a evitar respuestas que promuevan agrupaciones homogéneas, respuestas diferentes que dan lugar a la separación de alumnos y que, en definitiva, dan lugar a enfrentamientos entre el alumnado.

11 Éstas recomendaciones las hemos extraído del documento realizado por la Agencia Europea: “Inclusive education and classroom practices (summary report)”, 2003

La sociedad tiene la necesidad de que todas las personas aprendan de manera cooperativa para hacer frente al individualismo que de alguna manera es perjudicial para las relaciones tanto sociales como escolares, ya que genera la competitividad y da lugar a que sólo unos cuantos alcancen el éxito.

Más concretamente, si hacemos referencia a las consecuencias que supone una estructura individualista en el aula, provoca situaciones que aún marcan o enfatizan más las dificultades de determinados alumnos. Por ejemplo, a aquellos que tienen más habilidades les supone un problema cuando tienen que esperar aquellos otros que, debido a sus características personales, aún no han terminado las actividades programadas. Como resultado, se establecen varios niveles que dan lugar a la competitividad y, por tanto, a la no igualdad de oportunidades. Este es el planteamiento que actualmente aún siguen muchas escuelas.

Todo esto aún pone más en evidencia que el aprendizaje cooperativo hoy en día es muy necesario en las aulas. No parte de planteamientos educativos en los que hay una comunicación unidireccional, es decir, un aprendizaje transmisivo en el que el objetivo del maestro y la maestra es transmitir conocimientos que el alumno deberá reproducir sin tener en cuenta sus conocimientos previos. En cambio, el aprendizaje cooperativo tiene en cuenta las potencialidades de cada alumno, las aprovecha y las desarrolla en la interacción entre el alumnado, y en la interacción entre el alumnado y el profesorado.

En relación a las interacciones, prácticamente todos están de acuerdo en que las interacciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza / aprendizaje, tanto entre el alumnado como entre éste y el profesorado, juegan un papel clave en la construcción del conocimiento a nivel individual y en el desarrollo de habilidades sociales. Sin embargo, estos dos tipos de interacciones no se fomentan de la misma manera, ni con la misma intensidad. Normalmente, se promueven sobre todo las interacciones alumno-profesor. No es tan corriente que se fomenten, de forma explícita en el aula, las interacciones entre los propios alumnos. Más bien ocurre lo contrario. Sólo en contadas ocasiones los alumnos trabajan en común, y el aprendizaje se considera generalmente una función estrictamente individual.

Sin embargo, se ha demostrado que cuando un alumno interacciona con otro para explicar lo que ha aprendido, además de desarrollar habilidades comunicativas, se ve obligado a organizar sus ideas, afina su conocimiento y es capaz de percibir sus errores y vacíos. Estos procesos cognitivos favorecen sin duda su aprendizaje.

Tal y como ya sabemos, no podemos hablar de escuela inclusiva que acoja a todo el mundo no sólo en un mismo centro sino también en una misma aula, si, a la vez, este centro y estas aulas no estructuran el aprendizaje de manera cooperativa. En una estructura de aprendizaje individualista o competitiva, donde se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje casi prácticamente de forma exclusivamente, en la interacción del profesorado con el alumnado es muy difícil atender a todos los escolares en su diversidad.

Por más que se esfuercen, los profesores y las profesoras lo tienen muy difícil a la hora de atender individualmente a todos los estudiantes si éstos tienen necesidades educativas muy diferentes: si

siguen el ritmo de los más aventajados, los demás quedan retrasados, si se ajustan a las necesidades de los más lentos, los otros se aburren y se estancan. Por eso no tienen más remedio que agruparlos de manera lo más homogénea posible. El agrupamiento homogéneo del alumnado en función de sus características individuales va asociado a una escuela selectiva y a una estructura de aprendizaje individualista y / o competitiva. En cambio, la estructura de aprendizaje cooperativa supone, necesariamente, un agrupamiento heterogéneo del alumnado y sirve, por tanto, los requerimientos de un enfoque inclusivo de la educación y de la escuela.

Por otra parte, una estructura cooperativa del aprendizaje sólo se puede dar, propiamente, en un aula inclusiva (y, por tanto, en un centro inclusivo). Quizá esta relación no es tan evidente, como lo era la relación entre inclusión escolar - (agrupamiento heterogéneo) – y el aprendizaje cooperativo que acabamos de hacer notar. Pero también podemos afirmar que no puede haber una estructura cooperativa del aprendizaje en un aula que no sea inclusiva.

Esto que acabamos de afirmar se ve de manera muy clara si hacemos una diferenciación entre colaboración y cooperación. Desde la psicología de la educación se dice que para que haya colaboración no puede haber grandes diferencias en el rendimiento y las capacidades de las personas que colaboran (Martí y Solé, 1997; Roselli, 1997). Esto quiere decir -aplicado en la escuela- que no pueden colaborar, por ejemplo, en la resolución de ecuaciones matemáticas, un estudiante que es capaz de resolverlas y otro que apenas sabe sumar y restar.

Difícilmente, pues, podrán formar un mismo equipo alumnos de capacidades diferentes a la hora de colaborar en la realización de según qué tareas. En cambio sí pueden cooperar, en un mismo equipo, alumnos de capacidad y rendimiento diferentes: uno resolviendo ecuaciones y otro resolviendo problemas que implique sumar y restar pero ayudándose, animándose mutuamente, unos a otros, respetando sus diferencias y “enriqueciéndose” mutuamente de estas diferencias.

La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad y de ayuda mutua fruto de unos vínculos afectivos que se van tejiendo entre los miembros de un mismo equipo.

En este sentido es difícil imaginar una educación inclusiva sin aprendizaje cooperativo.

Si entendemos la cooperación como un proceso social de construcción del conocimiento, consideramos el aprendizaje cooperativo como un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí mismo, porque desde esta perspectiva el aprendizaje se construye en la interacción con otros individuos de un grupo de iguales. Aún así los valores que hay hoy en día en la sociedad empujan las personas a competir con sus semejantes. En este sentido, podemos observar que muy a menudo, y desde edades muy tempranas, se fomenta la competitividad, tanto por parte de la familia que espera el éxito de su hijo o su hija, como por parte de la propia escuela, donde los alumnos trabajan la mayor parte del tiempo de manera individual o bien compitiendo entre ellos con el fin de lograr mejores calificaciones que los demás.

Pero también es cierto que cada vez más se producen una serie de cambios en la sociedad que han forzado a los seres humanos a vivir más cerca unos de otros, construyendo una estructura social en la que las relaciones interpersonales adquieren cada vez más importancia, para que

los individuos puedan ser integrados en la sociedad y para que el individuo pueda desarrollar y progresar en sus capacidades.

Actualmente, la transformación metodológica más importante que hay que provocar en las escuelas es ir desplazando el papel central que tradicionalmente ha tenido el maestro y lo que enseña, y poner al alumno y su aprendizaje como sujeto principal de todo el proceso instructivo y educativo. Las escuelas, por tanto, tienen que ir pasando de ser centros de *enseñanza* en centros de *aprendizaje*.

Para que esto pueda lograrse, debe entenderse que el alumno es el principal protagonista de su aprendizaje, y tanto las metodologías didácticas como la propia organización escolar es necesario que así lo contemplen. El intercambio de ideas, la negociación de puntos de vista diferentes, la confrontación de posturas son situaciones que se desarrollan a partir del trabajo en equipo, y posibilitan la construcción de nuevos conocimientos entre los diferentes miembros.

Todo ello nos lleva a considerar el aprendizaje cooperativo como una metodología que lleva a los miembros del grupo a modificar su punto de vista para lograr compromisos y alcanzar los objetivos compartidos.

Los autores definen en términos diferentes el concepto de aprendizaje cooperativo. Para hacernos una idea, por ejemplo, Piaget (1978) lo define como una relación social que propone una reciprocidad entre individuos que saben diferenciar sus puntos de vista. Coll (1984) considera que una organización es cooperativa cuando la recompensa que recibe cada uno de los participantes es directamente proporcional al trabajo en grupo, y no a los resultados individuales.

Uno de los autores de referencia son los hermanos Roger y David Johnson (1985), los que definen el aprendizaje cooperativo como aquella situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar los propios objetivos, si y sólo si, los demás consiguen alcanzar los suyos.

El aprendizaje cooperativo supone un nuevo enfoque metodológico en el que el trabajo en equipo es un componente esencial en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esta metodología está fundamentada en el constructivismo, porque parte de la base que el conocimiento es descubierto por los alumnos, reconstruyendo nuevos conocimientos, mediante nuevas experiencias de aprendizaje.

Más concretamente, el aprendizaje cooperativo se refiere a un conjunto de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, a partir de los cuales los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en el aprendizaje. En este sentido, tiene en cuenta el potencial educativo de las relaciones interpersonales existentes dentro del grupo. Por lo tanto, una de las diferencias en el trabajo en grupo tradicional es la implicación y la interacción de los participantes.

Tanto las evidencias de la práctica como la validación de los estudios realizados nos informan que el aprendizaje cooperativo es una metodología que aporta una mejora, siempre y cuando se

lleven a cabo los elementos básicos y necesarios para un trabajo en grupo sea auténticamente cooperativo, de entre los cuales encontramos (Johnson y Johnson, 1989; Slavin, 1990):

- *La interdependencia positiva*: la consecución de los objetivos de grupo depende del trabajo de coordinación que sean capaces de hacer los integrantes del grupo.
- Promover la *interacción cara a cara*.
- Dar *responsabilidad* a cada estudiante del grupo: es importante fomentar el auto evaluación de la implicación individual en la realización del trabajo conjunto.
- Desarrollar las *habilidades del grupo* y las *relaciones interpersonales*: los miembros del equipo necesitan aprender a negociar, esperar turnos, saber compartir y exponer diversos puntos de vista.
- La *reflexión sobre el trabajo del grupo*: el grupo debe ser capaz de reflexionar sobre su propio proceso y de compartirlo con el resto de compañeros y profesorado.
- La *igualdad de oportunidades*: es necesario que todos los miembros del equipo, sean cuales sean sus posibilidades, vivan situaciones de éxito individuales.

Otro autor importante, es Spencer Kagan (1994). Para Kagan es muy importante lo que hacen los alumnos para aprender. Es por eso que denomina como estructura la secuencia de acciones que los componentes del grupo llevan a cabo para alcanzar los objetivos de las actividades planteadas. Plantea cuatro principios fundamentales en el aprendizaje cooperativo, que son conocidos con el acrónimo PIAS (Positive Interdependence, Individual Accountability, Equal Participation, Simultaneous Interaction). La estructuración sistemática de estos elementos básicos, según este autor, asegura los esfuerzos cooperativos y posibilita la implementación de esta metodología para asegurar el éxito de todos los alumnos.

Por otra parte, hay varias teorías, tanto en el ámbito del estudio de los procesos psicológicos como en el ámbito del estudio de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, que comparten principios o postulados constructivistas y que coinciden en señalar que el desarrollo y el aprendizaje humanos son básicamente el resultado de un proceso de construcción. Es decir, que el desarrollo humano no se puede entender como el despliegue de un programa inscrito en el código genético ni tampoco como el resultado de una acumulación y absorción de experiencias. Somos una cosa y la otra, y somos mucho más, ya que lo que nos convierte en personas son, precisamente, las construcciones que somos capaces de hacer y de hacer con los demás. Sin embargo, estas teorías a menudo proporcionan explicaciones e incluso, descripciones, sensiblemente diferentes y a veces contrapuestas del qué y el cómo de los procesos de construcción de conocimiento.

Y no sólo eso, sino que, además, son teorías parciales que centran la atención en determinados aspectos o factores del desarrollo y del aprendizaje, en detrimento de otros. Algunos ejemplos conocidos son las explicaciones del desarrollo y el aprendizaje de Piaget, Vigotsky, entre otros, y de una buena parte de los teóricos del procesamiento de la información, todos los cuales pueden

calificarse en muchos aspectos, como constructivistas. Sin embargo, discrepan en muchos puntos y ninguna proporciona, por sí misma, una visión integradora del desarrollo y del aprendizaje humanos suficientemente satisfactoria. Sin embargo, la adopción de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza es la teoría seguramente más influyente en nuestro actual sistema educativo.

El aprendizaje cooperativo en un centro de infantil y primaria

Desde de sus inicios, el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad de la Universidad de Vic ha tenido como principal objetivo incidir en el avance hacia la escuela inclusiva. En este sentido ha desarrollado diversas líneas de investigación paralelas a las recomendaciones de la UNESCO (2003) y de la Agencia Europea para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales en las cuales el aprendizaje cooperativo y su aplicación en el aula resultan herramientas imprescindibles para poder atender a todo el alumnado de forma personalizada. Además, el uso de estrategias cooperativas en el aula, así como la estructuración del aprendizaje mediante esta metodología permite al alumnado desarrollar de forma más directa y natural las competencias básicas previstas en el nuevo currículum, especialmente las vinculadas al desarrollo personal.

Partiendo pues de estas dos constataciones, el GRAD y concretamente la línea de investigación dirigida por el Dr. Pere Pujolàs i Maset, ha iniciado distintos proyectos de investigación en los cuales se ha pretendido, diseñar y aplicar, un programa didáctico inclusivo para atender en el aula el alumnado con necesidades educativas diversas.

Uno de estos proyectos que hemos llevado a cabo desde ésta línea de investigación ha sido la implementación de dicho programa durante dos cursos consecutivos (2006-2007, 2007-2008) en un centro de educación infantil y primaria de Cataluña, concretamente en el tercer y cuarto curso de educación primaria.

A lo largo de nuestra estancia en el Centro pudimos constatar desde un principio, algunas de las preocupaciones que el Centro tenía en relación con la atención a la diversidad, expuestas por el mismo director y la maestra del aula en varias ocasiones.

La respuesta educativa que ofrecía la escuela, y más particularmente la maestra, para la atención a alumnos en general, se basaba en una opción claramente individualista propia de un enfoque tradicional. En este sentido, la maestra nos comentó que le era difícil atender, en determinados momentos, los alumnos que presentaban más carencias y dificultades, ya que no tenía los suficientes recursos, ni el suficiente tiempo para ajustar la respuesta educativa a todos los alumnos del grupo clase. Debido a estas limitaciones, este tipo de alumnado no podía realizar ni participar de las mismas actividades que el resto de alumnos. Esto la maestra lo vivía como un problema, y quizás por este motivo veía, y nosotros también, la necesidad de conocer y utilizar otras metodologías para atender mejor la diversidad, una de las cuales era la metodología del aprendizaje cooperativo.

El enfoque individualista que utilizaba, es decir, el que sólo satisface las necesidades de unos cuantos alumnos, también condicionaba el tipo de relaciones entre el alumnado. La maestra del

aula nos comentaba que los alumnos siempre tendían a formar parte de un grupo ya sea para trabajar o para seguir su relación fuera del centro. En este sentido, aquellos alumnos que tenían más dificultades -sobre todo los recién llegados- también formaban un grupo entre ellos, sin que hubiera, por tanto, ningún tipo de cohesión del grupo clase en general. La maestra nos explicó que existían problemas en el funcionamiento de estos grupos; si alguno de los miembros no terminaba el trabajo, o bien si algún alumno se imponía a otros asumiendo una función de liderazgo. Esto generaba que los alumnos eligieran sus compañeros a la hora de trabajar, priorizando las potencialidades académicas que tenían y no tanto otros aspectos más personales e individuales que no tienen nada que ver con los resultados escolares.

El clima del aula y la predisposición ante el trabajo solían venir determinados por este tipo de relaciones, según planteaba la maestra. Por tanto, estos elementos sólo venían determinados según como los alumnos realizaban su trabajo, seguramente, por el enfoque basado en la estructura individualista que se utilizaba.

El centro en general, para la evaluación de los alumnos en la práctica, tenía más en cuenta el rendimiento académico. Es decir, priorizaban los resultados que se obtenían de la consecución de contenidos, y no tanto de actitudes y habilidades sociales, necesarias también para el buen desarrollo personal e individual del alumnado. La priorización en la consecución de contenidos más académicos venía marcadamente determinada por la estructura de enseñanza y aprendizaje que se llevaba a cabo en el aula. Es por ello, que la maestra tenía más en cuenta el progreso individual que hacía el alumno en relación a los contenidos académicos, y no tanto el progreso o lo que aprenden cuando están en interacción con su grupo de iguales.

En el aula también había una alumna con discapacidades múltiples. Sus grandes limitaciones y carencias, así como también las muchas ausencias en la escuela fruto de sus limitaciones (a menudo está enferma), provocaban que fuera una “desconocida” para sus compañeros. Esta alumna era atendida en una pequeña aula aparte, pocas veces en el aula común. Cuando iba, seguía planteamientos diferentes del resto, que aún la evidenciaban más como una “extraña” en su grupo. La maestra no sabía como integrarla. Pero lo que más le preocupaba era la falta de relación de sus compañeros con ella. Si en general el aula, tal y como hemos mencionado anteriormente, encontrábamos grupos muy establecidos y cerrados, ella no formaba parte de ningún grupo, porque la gran mayoría de horas estaba en la USEE (unidad de apoyo de educación especial) o bien no iba a la escuela. Además, hay que decir que su pequeña aula estaba ubicada junto a las aulas de educación infantil (lejos de las aulas del ciclo medio), ubicación que condicionaba aún más la relación de esta alumna con sus compañeros.

Pues bien, dados éstos antecedentes se nos planteó introducir en el aula la metodología del aprendizaje cooperativo. Para ello partimos del programa didáctico CA/AC (“cooperar para aprender/aprender a cooperar”) elaborado por el grupo de investigación. Los recursos didácticos, que configuran el Programa CA/AC, se articulan, en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados. (Pujolàs, 2008):

- El *ámbito de intervención A*, incluye todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen

conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje. Para conseguir éste objetivo, el *Programa CA/AC* incluye una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades...), a desarrollar fundamentalmente en las horas de tutoría, encaminadas a ir mejorando el clima del aula. Más concretamente las dinámicas que utilizamos en el contexto del grupo clase y en función de las características de los alumnos y los tipos de relaciones, de manera general al largo de los dos cursos, fueron la diana, las páginas amarillas, la maleta, la entrevista y el juego de la pelota (Véase Pujolàs, 2008).

- El *ámbito de intervención B*, abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*, con el fin de que los niños y las niñas, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares, por qué se ayudan unos a otros. Para este ámbito de intervención el *Programa CA/AC* contiene una serie de estructuras de la actividad cooperativas, de modo que el trabajo en equipo llegue a ser un recurso cada vez más utilizado por el profesorado a la hora de que los alumnos realicen en la clase las actividades de aprendizaje previstas en las distintas áreas del currículo. De forma general las estructuras utilizadas por la maestra en ambos cursos fueron: lectura compartida, cuatro sabios, lápiz e medio, 1-2-4, parada de tres minutos, el número, y la técnica compleja del rompecabezas (véase, Pujolàs 2008).
- El *ámbito de intervención C*, finalmente, partiendo de la base de que, además de un recurso para enseñar, el *trabajo en equipo es un contenido a enseñar*, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, además de utilizar, de forma regular, esta forma de organizar la actividad en el aula. En éste ámbito y en cada curso introducimos el cuaderno del equipo. Se trataba de una cuaderno que constaba de los siguientes apartados:
 - Nombre del equipo.
 - Nombre de los miembros del equipo.
 - Cargos y funciones
 - Normas de funcionamiento.
 - “Planes de equipo” (es una declaración de intenciones del equipo para un período determinado)
 - Diario de sesiones.
 - Revisiones periódicas del equipo.

A partir de ésta aplicación y comparando los resultados obtenidos en los dos cursos, observamos que en determinados factores hubo bastantes mejoras y en otros no. A nivel general, analizamos que el grupo había ido adquiriendo una mayor interdependencia positiva, es decir, había logrado una situación de aprendizaje en que éste pasó a depender de las acciones que realizó cada uno de los miembros del equipo. Así, cada estudiante había ido tomando conciencia de que su aprendizaje dependía del aprendizaje de los demás integrantes y, al mismo tiempo, que el aprendizaje del resto de compañeros dependía de su propio aprendizaje.

En cuanto a la interdependencia de fines, es decir, la capacidad que los alumnos aprendan lo que se les enseña, y además contribuyan a enseñar al resto de sus compañeros, hubo una

mejora considerable: al final del curso 2007 -2008, mientras que en el curso 2006-2007 no fue tan notable. Esta diferencia la podemos relacionar directamente en que la práctica permitió que los alumnos aprendieran a tener claros los objetivos que desde un primer momento se proponían a nivel individual y de grupo. En este sentido, el equipo había progresando en una doble responsabilidad: aprender lo que el profesor les enseñaba, hasta el máximo de sus posibilidades, y asegurarse de que el resto de sus compañeros también lo aprendían. De esta manera, se evidenció que el aprendizaje cooperativo no es simplemente un método sino también un contenido a aprender.

En el factor de la interdependencia de roles, también pudimos observar claramente reflejada una mejora. En este aspecto, los alumnos tenían claros los cargos que los miembros del equipo debían realizar, seguramente porque los alumnos interiorizaron la estructura del trabajo en equipo. En este sentido, el hecho de trabajar con los cuadernos del equipo les obligó de alguna manera a cumplir con sus cargos, y a seguir unas normas de trabajo, algunas de las cuales hacían referencia a cumplir su cargo. Pero, en general, el rol o cargo que cada uno de los miembros del equipo tenía asignado condicionaba también que el equipo lograra la doble finalidad (aprender los contenidos y aprender a trabajar en equipo), lo que iba mejorando a lo largo de los dos años. Estos cargos, en otras palabras, condicionaron la mejora del funcionamiento del equipo.

En cuanto al factor de la interdependencia de tareas, entendido como la coordinación de las diferentes tareas a llevar cada uno y lo mejor posible, también había mejorado. En este sentido, la tarea o el aprendizaje individual que cada miembro había llevado a cabo sirvió a los demás, al tiempo que cada individuo aprendió gracias a la aportación individual de los otros componentes.

En definitiva, este aprendizaje, quizá más individual pero que condicionaba el trabajo grupal y el funcionamiento del grupo, es decir, el desarrollo de la interdependencia de fines, roles y tareas, eran los factores en los que más mejoró la puntuación. El resto de factores (la interacción cara a cara, el desarrollo de habilidades sociales y la autoevaluación) tuvieron un pequeño retroceso durante el curso 2007-2008, pero nada significativo. En cuanto a la interacción cara a cara, entendido como una fase de comunicación en la que se promueve la relación entre los compañeros y promoviendo el aprendizaje, el cambio sólo fue de unas décimas. Este factor, por otra parte, lo generamos desde un principio a partir de las diversas dinámicas de grupo que la maestra aplicó en el aula. En lo que se obtuvo menor avance, fue en los factores que hacían referencia al funcionamiento y a la organización de los equipos.

Tal y como sabemos, normalmente, se promueven sobre todo las interacciones alumno-profesor. No es tan corriente que se fomenten, de forma explícita en el aula, las interacciones entre los propios alumnos. Más bien sucede lo contrario. Sólo en contadas ocasiones los alumnos trabajan en común, y el aprendizaje se considera básicamente una función estrictamente individual. Sin embargo, se ha demostrado que cuando un alumno interacciona con otro para explicar lo que ha aprendido, además de desarrollar habilidades comunicativas, se ve obligado a organizar sus ideas, afina su conocimiento y es capaz de percibir sus errores y vacíos. Estos procesos cognitivos favorecen sin duda su aprendizaje. Aunque el desarrollo de esta habilidad no haya sido considerable, a diferencia de otros, la puntuación final que obtuvimos fue muy buena.

En el factor de la autoevaluación no hubo mucha mejora. La autoevaluación fue doble: evaluación de grupo por parte del profesorado, y autoevaluación de grupo (en qué medida estaban alcanzando los objetivos y mantenían una buena relación entre ellos). Los resultados nos evidenciaron desde un principio una puntuación alta, ya en el curso 2006-2007. Este era un buen resultado, porque se entendía que el grupo había tenido desde un principio la capacidad de reflexionar sobre su propio funcionamiento como equipo. Es decir, había sabido distinguir aquellos aspectos que tenía que cambiar y había tomado decisiones de mejora y compromiso personal y grupal. Al mismo tiempo, pensamos que uno de los elementos que mejor había marcado de entrada el desarrollo de este factor era la herramienta del Cuaderno del Equipo. Es decir, sobre el papel había quedado plasmado el trabajo realizado y si se habían alcanzado los objetivos o no, de manera individual y grupal.

La labor de un equipo de trabajo cooperativo implica, entre otras, la colaboración en el grupo, la toma de decisiones, la responsabilidad individual, respetar el turno de palabra de los compañeros, la comunicación, la resolución de conflictos que puedan aparecer mientras se realiza el trabajo. Es decir, es imprescindible el desarrollo de habilidades sociales (algunas relacionadas con los sentimientos, otros con la capacidad de cooperar, con el debate o con la planificación).

De hecho, las habilidades sociales son comportamientos que permiten a una persona actuar en el respetuosa, condición básica si se quiere trabajar en equipo y de una manera cooperativa. Expresar cómodamente sus sentimientos, argumentos y opiniones, ejerciendo los derechos personales sin negar los derechos de los demás. Desde éste sentido y a lo largo de la ejecución de los distintos trabajos propuestos a las unidades cooperativas, se dieron situaciones problemáticas que los alumnos tuvieron que superar, pedir ayuda, etc. Por tanto, los resultados obtenidos evidenciaban que ya en el curso 2006-2007 se desarrollaron a nivel general y para todos los equipos estas habilidades, logrando una puntuación alta. Tendencia que se mantuvo en el curso 2007-2008 también. Lo que sí es evidente es que nadie nace con habilidades sociales, sino que éstas se aprenden.

A modo de conclusión la experiencia aquí descrita, pone de relieve las potencialidades que ofrece la metodología del aprendizaje cooperativo como un recurso para atender a la diversidad, pero también como contenido a aprender, teniendo en cuenta la pluralidad de diferencias individuales y realidades personales que abarca un modelo educativo inclusivo. La estructura cooperativa en el aula tendrá buenos resultados si la maestra o el maestro que la introduce termina diciendo, como queda reflejado en el caso de una maestra que participó en el estudio: “Yo ya no sabría hacer mis clases de otra manera”. Por otra parte, desde nuestro punto de vista, la visión constructivista del aprendizaje -según la cual el alumno construye su propio conocimiento en interacción con los demás- confirma la efectividad de este tipo de aprendizaje como herramienta esencial para el desarrollo personal y social del alumnado.

Bibliografía

- Abad, M.; Benito, M^a L., Coord. (2006). *Como enseñar junt@s a alumnos diferentes: Aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva*. Zaragoza: Gobierno de Aragón
- Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (2003). Educación inclusiva y practicas en el aula (informe resumen). *Inclusive education and classroom practices (summary report)*. Editorial support: Peter Walther- Müller. ISBN-87-91350-09-3 (electronic version). <http://www.European-agency.org>
- Ainscow, M. (1998)a. "Hacia escuelas eficaces para todos". Suports. Vol 2, núm.1, pp.4-10.
- Ainscow, M. (1998)b. *From them to us*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Bonals, J. (2007). *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Cohen, E.; Brody, C.; i Sapon-Shevin. M. (2004). *Tecahing cooperative learning*. N.Y.: State of University of New York.
- Echeita, G. (1995). "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial respecto a sus ventajas respecto a otras estructuras de apredizaje". En Fernández, P. I Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Feldman, R., (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. Pearson, Mèxic.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Kagan publishing.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning*. Association for supervision and curriculum development. Alexandria: V.A.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Smith, K. (2006). "The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings". *Educational Psychologys Review: Springer Netherlands*, pp. 15-29.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Vic: Eumo Editorial.
- Pujolàs, P., Lago, J.R., (ed.), Riera, G., Pedragosa, O., Soldevila J., (coords.). (2006). *Cap a una Educació Inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: EUMO Editorial.
- Pujolàs, P. (2005). "El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 345, pp. 51-54.
- Pujolàs, P. (2006). "Escola rural i aprenentatge cooperatiu". *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 322, pp. 28-34.
- Pujolàs, P. (2006). "Aulas Inclusivas y Aprendizaje cooperativo (1^a parte)". *A tu Salud*, núm. 55-56, pp.20-27.
- Pujolàs, P. (2007). "Aulas Inclusivas y Aprendizaje cooperativo (2^a parte)". *A tu Salud*, núm. 57, pp. 20-27.
- Pujolàs, P., Lago, J.R. (2007). "La organización cooperativa de la actividad educativa", pp.349-392. En Bonals, J. *Manual de asesoramiento psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

- Pujolàs, P. (2008). "Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut". *Suports*, vol.12 núm.1 2008. pp.21. Vic: eumo
- Pujolàs, P. (2008). "Agrupament heterogeni de l'alumnat i atenció a la diversitat: l'estructura de l'activitat a l'aula". *Perspectiva escolar*, núm. 324, pp.2-14.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Roselli, N. (2007). "Posibilidades y límites del trabajo en grupo". *Novedades Educativas*, núm. 202, pp. 12-15.
- Scheurell, S. (2010). Virtual warrenshburg: Using cooperative learning and the internet in the social studies classroom. *Social Studies*, 101(5), 194-199.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Massachussetts: Allyn and Bacon