

Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo

Inclusive classrooms and cooperative learning

PERE PUJOLÀS MASET

Universidad de Vic

Resumen:

Educación inclusiva y aprendizaje cooperativo son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados: las aulas inclusivas requieren una estructura cooperativa de la actividad, y educar los valores relacionados con la cooperación exige que las aulas sean inclusivas. Pasar de una estructura de la actividad individualista y/o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa es un elemento trascendental para hacer posible la inclusión de todo el alumnado en un aula común. Resultado del Proyecto PAC –desarrollado por el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic–, el *Programa CA/AC* (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) ofrece al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria herramientas para enseñar al alumnado a aprender en equipo. Y a partir del mismo proyecto se ha desarrollado asimismo un proceso de formación/asesoramiento para introducir en las aulas nuevas prácticas docentes basadas en el aprendizaje cooperativo. Un número considerable de centros de distintas zonas de España están siguiendo este proceso y se han recogido una gran cantidad de datos que, debidamente analizados, nos sirvan para confirmar una de

Abstract:

Inclusive education and cooperative learning are two different approaches which are nevertheless closely related: the inclusive classroom needs tasks structured cooperatively and, conversely, transmitting cooperative values and ideas demands the classroom to be inclusive. The transition from either individualistic and/or competitive tasks to cooperative structures is a key element when trying to deal with all the students in a single, common classroom. As a result of the PAC project –carried out by the Universitat de Vic’s Grup d’Investigació sobre Atenció a la Diversitat (Research Team on School Diversity), we offer teachers of all stages a set of tools that encourage students to learn as a team. The PAC project also includes a programme for the training and coaching of teachers so that cooperative learning can be introduced in the classroom. A significant number of schools from different parts of Spain are currently undergoing this programme and are gathering data which, once analysed, may serve to confirm the hypothesis of our research project: the transition from an individualistic or competitive structure to a cooperative structure in the inclusive classroom ultimately causes all the students to learn and progress

las hipótesis del proyecto de investigación que nos ocupa en estos momentos: que el cambio de una estructura individualista o competitiva por otra de tipo cooperativo contribuye a que puedan aprender juntos, en un aula inclusiva, todos los alumnos y las alumnas, sean cuales sean sus necesidades educativas y sus culturas de origen.

Palabras clave:

Educación inclusiva, aulas inclusivas, cooperación, aprendizaje cooperativo, estructura de la actividad.

together, regardless of their educational needs or ethnic backgrounds.

Key words:

Inclusive school, inclusive classroom, cooperation, cooperative learning, task structure.

Résumé:

Éducation inclusive et apprentissage coopératif sont deux concepts distincts mais étroitement liés : les classes inclusives imposent d'avoir une structure de l'activité coopérative, éduquer selon les valeurs liées à la coopération exige que les salles de classe soient inclusives. Passer d'une structure de l'activité dite individualiste et/ou compétitive à une structure de l'activité coopérative constitue un élément essentiel pour rendre possible l'inclusion de l'ensemble des élèves dans une classe courante. Résultat du Projet PAC -développé par le Groupe de Recherche sur la Veille de la Diversité (GRAD) de l'Université de Vic-, le *Programme CA/AC* ("*Coopérer pour Apprendre / Apprendre à Coopérer*") offre au professeur de maternelle, primaire et secondaire les outils pour enseigner aux élèves comment apprendre en groupe. À partir de ce même projet, on a également développé un processus de formation/conseil pour introduire dans les classes de nouvelles pratiques d'enseignement qui s'appuient sur l'apprentissage coopératif. Un nombre considérable de centres dans différentes régions d'Espagne applique ce processus et on a ainsi pu compiler une quantité considérable de données qui, après analyse, nous servent à confirmer une des hypothèses du projet de recherche qui nous préoccupe en ce moment : le passage d'une structure individualiste ou compétitive à une autre structure de type coopératif contribue à ce que tous les élèves puissent suivre un apprentissage commun, dans une classe inclusive, peu importe leurs capacités en termes d'éducation et leur origine culturelle.

Mots clés:

Éducation inclusive, classes inclusives, coopération, apprentissage coopératif, structure de l'activité.

Fecha de recepción: 17-10-2011

Fecha de aceptación: 18-11-2011

Introducción

Educación inclusiva y, más concretamente, escuelas y aulas inclusivas, por una parte, y aprendizaje cooperativo, por otra, son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados, como tendremos ocasión de mostrar a lo largo de este artículo.

Por una parte, la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes –tal como exige la opción por una escuela inclusiva- es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente. ¿Cómo pueden progresar en su aprendizaje alumnos “diferentes” a la mayoría de los que asisten a una escuela (diferentes por varios motivos: porque tienen alguna discapacidad, porque son de culturas distintas y no dominan la lengua predominante, porque pertenecen a un entorno social marginado...) en un aula en la cual cada uno trabaja solo en su pupitre y en la cual el profesor o la profesora debe atender individualmente a sus estudiantes tan “diversos” unos de otros? ¿Cómo pueden progresar estos alumnos “diferentes” en un aula en la cual los estudiantes compiten entre ellos para lograr ser el primero, el mejor, sea como sea? Sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

Y, por otra parte, no puede haber propiamente cooperación –con el desarrollo de la solidaridad y el respecto a las diferencias que la cooperación supone– si previamente se han excluido de un aula a los que son “diferentes”, si el aula no es inclusiva. ¿Cómo aprenderán a cooperar y a respetar las diferencias, en definitiva, a convivir, en una sociedad inclusiva y en comunidades integradoras, alumnos con características personales distintas, con discapacidad y sin discapacidad, con una cultura u otra... si han sido educados en escuelas o aulas separadas? Tal como defiende la UNESCO (1995), las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva, con una pedagogía centrada en los niños y las niñas y basada en la cooperación –tanto entre los maestros y maestras a la hora de enseñar, como entre los alumnos y las alumnas a la hora de aprender- son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos.

Además, teniendo en cuenta que la LOE estructura el currículum en torno a las competencias básicas, podemos afirmar y preguntarnos también lo siguiente: El desarrollo de las competencias básicas –al menos de algunas de ellas- requiere, *necesariamente*, la estructura cooperativa de la actividad en el aula. Es decir, algunas competencias básicas no pueden desarrollarse propiamente en una estructura individualista o competitiva de la actividad de los alumnos en el aula. Algunas *competencias*

comunicativas –como, por ejemplo, expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar las ideas ajenas; aceptar y realizar críticas constructivas; colocarse en el lugar de otro de forma empática; respetar opiniones distintas a las propias con sensibilidad y espíritu crítico...–, y algunas *competencias sociales* –como practicar el diálogo y la negociación para resolver conflictos; trabajar en equipo aportando lo que uno sabe junto a lo que saben los demás para resolver juntos problemas comunes...–, ¿cómo se pueden desarrollar en un aula organizada de forma individualista, en la cual los alumnos prácticamente no interactúan entre si, o en una aula competitiva, en la cual compiten unos con otros? Difícilmente se pueden practicar y, por lo tanto, aprender, estas competencias y otras, si los alumnos no tienen la oportunidad de trabajar juntos, en equipo, dentro de la clase, de forma continuada.

El aprendizaje cooperativo, pues –entendido como una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además, por supuesto, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual- aparece como un elemento clave a la hora de atender la diversidad del alumnado dentro de un aula inclusiva.

* * *

En este artículo pretendo profundizar algo más en la necesidad de transformar la estructura de la actividad del aula para hacer frente al reto de atender la diversidad del alumnado en una aula inclusiva, como se pretende a través del *Programa CA/AC* (“*Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar*”) cuyo contenido y el proceso de formación/asesoramiento del mismo también presento a grandes rasgos en este artículo, y que ha sido desarrollado por el GRAD (Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad), de la Universidad de Vic, fruto un proyecto de investigación I+D ya acabado¹, que tiene su continuidad en un nuevo proyecto I+D actualmente en curso².

1 *Proyecto PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa* (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC).

2 *Proyecto PAC (2): Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC* (Referencia: EDU-2010-19140).

1. El Proyecto PAC³ y el Programa CA/AC

Históricamente, en las acciones educativas, se ha dado mayor importancia a la interacción asimétrica que se establece entre el educador o la educadora y el educando, y al esfuerzo y al trabajo personal, individual, del educando. Cuanto mejor es la intervención del educador o la educadora sobre el educando y cuanto mayor es el esfuerzo de éste, mayor es el nivel de desarrollo y de aprendizaje que alcanza el educando. Desde esta perspectiva, se da poca importancia, por no decir ninguna, a la interacción más simétrica que pueda establecerse, en la acción educativa, entre los propios educandos, y prácticamente se considera una pérdida de tiempo el trabajo en equipo que pueda llevarse a cabo a lo largo de la acción educativa. Esta perspectiva sigue estando muy enraizada en muchas instituciones educativas.

Sin embargo, desde Piaget (1969) –y otros psicólogos de la educación– ha quedado muy claro que la interacción entre iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos), en una relación más simétrica, es tan importante como la relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña. Desde el punto de vista intelectual, la relación entre iguales es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva.

Por esto, en la estructura de aprendizaje cooperativa propuesta en el Programa CA/AC *además de* (no *en lugar de*) la interacción educador-educando, se da una gran importancia a la interacción educando-educando, y, como consecuencia, *además del* (no *en lugar del*) esfuerzo y el trabajo individual, se da también una gran importancia al trabajo en equipo. No se trata, por supuesto, de substituir una cosa por la otra, sino de añadir algo más a lo que se venía haciendo.

Este cambio de perspectiva supone avanzar, en toda intervención educativa, en tres direcciones paralelas y complementarias; o dicho de otra forma, se trata de profundizar en un dispositivo pedagógico complejo basado en tres puntales:

1. La *personalización de la enseñanza*: es decir, la adecuación, el ajuste, de lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes. Los alumnos no son iguales

³ Acrónimo de *Personalización de la enseñanza, Autonomía del alumnado, Cooperación entre iguales*.

(tienen diferentes motivaciones, diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje distintos, etc.) y, por lo tanto, no podemos enseñarles como si fueran iguales, ni dirigirnos al cincuenta por ciento que conforman el término medio, dejando de lado al veinticinco por ciento de los dos extremos. Se trata de una serie de estrategias y recursos relacionados con la “Enseñanza Multinivel”, o “Programación Múltiple”, que consiste en la utilización de *múltiples* formas de comunicar los conocimientos y presentar las actividades, *múltiples* actividades de enseñanza y aprendizaje, *múltiples* formas de evaluar..., que se ajusten a las *múltiples* formas de ser y aprender de los alumnos de un mismo grupo de clase.

2. La *autonomía de los alumnos y las alumnas* (estrategias de autorregulación del aprendizaje): cuantos más alumnos tengamos que sean autónomos, o como mínimo más autónomos, a la hora de aprender, más tiempo podremos dedicar a los que de entrada son menos autónomos. No obstante, estas estrategias se pueden enseñar de forma explícita (de modo que los estudiantes aprendan a aprender) y conseguir, por lo tanto, que haya más alumnos en las clases que dependan menos de sus maestros, para que éstos tengan más tiempo para ayudar a los menos autónomos.
3. La *estructuración cooperativa del aprendizaje*: estructurar la clase de manera que el maestro o la maestra no sean los únicos que “enseñan”, sino que también los alumnos, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender.

Estoy convencido de que este dispositivo pedagógico, complejo (como complejo es el reto a que quiere hacer frente), formado por la combinación de distintas estrategias relacionadas con estos tres puntales, permite el máximo desarrollo personal y social posible de todos los destinatarios de cualquier intervención educativa, aunque sean diferentes, e incluso muy diferentes, entre sí.

Lo que acabo de decir me lleva a hablar de los dos proyectos de investigación mencionados anteriormente, financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. En el primer proyecto –*Proyecto PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa* (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC9- se desarrolló el *Programa CA/AC (“Cooperar*

para Aprender / Aprender a Cooperar”), que gira entorno a la organización cooperativa de la actividad de los escolares en el aula, y que ha sido diseñado para posibilitar que puedan aprender juntos, en las aulas comunes, todos los escolares, con necesidades educativas diversas. Este proyecto tiene su continuidad en el *Proyecto PAC (2): Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC* (Referencia: EDU-2010-19140).

2. De la lógica de la homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad

Según Brown y sus colaboradores (1987), la “lógica de la homogeneidad” es una de asunciones filosóficas más concurrentes y cuestionables en el mundo actual, según la cual la homogeneidad es un objetivo generalmente positivo al cual al menos debemos tender si no es posible alcanzarlo. Estos autores se refieren, en el momento de aplicar esta lógica a la escuela, a la búsqueda de un agrupamiento del alumnado basado en las similitudes, a la estratificación basada en las diferencias y a la realización de composiciones uniformes. En la educación especial, esta lógica ha llegado a extremos absurdos y se han establecido centros especiales y aulas especiales para una multitud de grupos y subgrupos según el tipo de discapacidad que tienen los alumnos. Incluso con alumnos que tienen en común una misma discapacidad se han establecido programas específicos para subgrupos según el grado de autonomía de los alumnos y las alumnas: un programa específico para los más autónomos, otro para los medianamente autónomos y finalmente otro para los menos autónomos.

Esta estrategia –muy extendida aún en la mayoría de instituciones dedicadas a la atención educativa de personas con discapacidad- no tiene en cuenta que “con la asunción y la creencia en las propiedades presumiblemente positivas de la lógica de la homogeneidad dentro de los sistemas educativos, los educadores han impedido sistemáticamente, aunque quizás inadvertidamente, que muchos alumnos discapacitados y no discapacitados adquirieran las habilidades, los valores y las actitudes necesarias para funcionar en los polifacéticos e interpersonalmente complejos entornos de los adultos” (Brown, Nietupski y Hamre-Nietupski, 1987, p. 23).

Esto mismo denuncia Mel Ainscow (1995), cuando afirma que el hecho de poner el acento en las características individuales comporta muchas veces la atención individualizada, separada, de algunos alumnos, a los cuales se niega la posibilidad de interactuar con los demás. Esto limita evidentemente las oportunidades de aprendizaje de los alumnos “separados” o “excluidos” de los entornos generales, puesto que la interacción con compañeros de diferente capacidad, interés, motivación... beneficiaría sin duda su aprendizaje. Efectivamente, la mayoría de personas aprenden más y mejor cuando participan en actividades con otras personas, gracias al estímulo intelectual que esto supone y la confianza que les da la ayuda que los demás pueden dispensarles si aprenden juntos.

Este mismo principio puede aplicarse en programas dirigidos a un colectivo de personas que tienen en común una misma discapacidad (por ejemplo, el síndrome de Down), aunque con grados distintos. Así pues, cuando se separan en programas distintos a las personas más autónomas y a las que lo son menos, se les niega a ambos grupos la posibilidad de interactuar con los demás, hecho que, sin duda, beneficiaría el aprendizaje y el desarrollo de todos.

Hay que abandonar, pues, esta lógica de la homogeneidad y avanzar decididamente hacia lo que Brown y sus colaboradores denominan la “lógica de la heterogeneidad”: Teniendo en cuenta que muchos entornos postescolares, domésticos, laborales o recreativos de la comunidad son de naturaleza fundamentalmente heterogénea, la lógica de la heterogeneidad postula que si esperamos que alumnos “diferentes” funcionen eficazmente en entornos comunitarios heterogéneos, es necesario que en la escuela y en otras instituciones educativas tengan la oportunidad de llevar a cabo tantas experiencias como sea posible basadas en esta heterogeneidad. Esta nueva lógica lleva a la conclusión de que las personas con diferencias o disimilitudes deberían poder interactuar cuanto más mejor. Una de las manifestaciones más realistas de la lógica de la heterogeneidad es una escuela inclusiva, en la cual puedan aprender juntos, y convivir en ella, personas con alguna discapacidad y sin ninguna y, en general, personas diferentes, sean cuales sean sus diferencias.

Otra manifestación de esta misma lógica de la heterogeneidad, en instituciones no formales dedicadas a la formación de personas con alguna discapacidad, puede consistir en la utilización de programas dirigidos a grupos heterogéneos en cuanto a su nivel de autonomía, de modo

que tengan la oportunidad de interactuar, participando en las mismas actividades formativas, alumnos y alumnas más autónomos, medianamente autónomos y muy poco autónomos, en lugar de articular programas específicos para distintos niveles de autonomía.

De todas formas –como advierten también Brown y sus colaboradores– hay que decir y recalcar que, en algunas ocasiones seleccionadas y con finalidades específicas, atender temporalmente al alumnado en grupos homogéneos o, incluso, de forma individualizada, puede ser defendible desde un punto de vista educativo, médico y social. Una cosa no quita a la otra y no podemos caer en el extremo totalmente opuesto. Es decir, rechazar completamente la lógica de la homogeneidad puede ser tan irracional como adherirse a ella ciegamente. Sin embargo, la lógica de la homogeneidad, en la medida que determina los servicios educativos previstos para los alumnos “diferentes”, es generalmente negativa y debe ser rechazada a favor de la lógica de la heterogeneidad siempre que sea posible. (Brown, Nietupski i Hamre-Nietupski, 1987).

3. De la “pedagogía de la simplicidad” a la “pedagogía de la complejidad”

Podemos establecer un cierto paralelismo entre la “lógica de la heterogeneidad” –a la que acabo de referirme– y lo que José Gimeno Sacristán (2000), haciéndose eco de los análisis de Lotan (Cohen y Lotan, 1997), denomina una “pedagogía de la complejidad”, por una parte, y, por otra parte, entre la “lógica de la homogeneidad” y lo que podríamos denominar una “pedagogía de la simplicidad”.

Es verdad que a veces los pedagogos –como otros colectivos profesionales– tendemos a hacer complicado lo fácil, y describimos con palabras complicadas y expresiones indescifrables lo que podría decirse con palabras mucho más simples y expresiones más comprensibles. A veces construimos un discurso excesivamente críptico que pretende ser, sin serlo, más “científico”. Si un problema puede resolverse de forma sencilla es mucho mejor que solucionarlo de una forma compleja. Pero muchas veces un excesivo practicismo nos lleva a presentar soluciones simples, excesivamente simples –o demasiado fáciles de aplicar– a problemas que son mucho más complejos. La pretendida homogeneidad de los grupos de alumnos a la hora de hacerles clase es uno de estos recur-

tos propios de una “pedagogía de la simplicidad” que no sirve, como se demuestra en la práctica, para atender a *todos* los alumnos. A pesar de ello, estas “soluciones” se han institucionalizado y están muy arraigadas entre los enseñantes:

Muchas prácticas antiguas, como las escuelas graduadas, la escuela secundaria dividida en asignaturas, la asignación de estudiantes a unos u otros grupos según sus aptitudes y la enseñanza didáctica centrada en el maestro o profesor, son ejemplos de políticas y prácticas que han estado institucionalizadas durante largos períodos de tiempo y han entrado a formar parte de la “gramática” de la escuela (Tyrack y Tobin, 1994). La persistencia de esa gramática y de las ideas que todo el mundo tiene acerca de cómo deben funcionar realmente las escuelas como instituciones, ha hecho una y otra vez excepcionalmente difícil institucionalizar otros cambios, innovaciones o reformas que se opongan a la gramática establecida. (Hargreaves y Fink, 2002, p. 17, citado por Echeita, 2003).

Así pues, no siempre la simplicidad a ultranza nos sirve para solucionar algunos problemas: frente a problemas educativos más complejos necesitamos soluciones, respuestas, también más complejas:

La naturaleza de los “problemas” educativos no es tal que se resuelvan simplemente, con la aplicación rigurosa de una determinada “técnica” (Schön, 1987), ni que sea fácil trasladar, sin más, todo ese caudal de conocimientos disponibles. Los problemas educativos son complejos, inciertos, sometidos frecuentemente a situaciones de “conflicto de valor”, imprevisibles en muchas ocasiones y simultáneos con otros problemas y, a la hora de la verdad, “casos únicos” y poco generalizables. (Echeita, 2003).

Por lo tanto, frente a estos problemas complejos, necesitamos una “pedagogía de la complejidad”, como nos recuerda Gimeno Sacristán, que entiende este término como “una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras” (Gimeno, 2000, p. 34). Enseñar juntos a alumnos que son diferentes en muchos aspectos, aunque sean muy “diferentes”, y no sólo en un mismo centro, sino en una misma aula no es una tarea fácil, pero tampoco es

imposible. Y la forma de solucionar este “problema”, o mejor dicho de dar respuesta a este “reto”, no es anulando, reduciendo o simplificando la “diversidad” de los estudiantes y seguir enseñándoles de acuerdo a los principios de la “pedagogía de la simplicidad”, sino cambiando la forma de enseñarles y de organizar la actividad en el aula, aunque sea más compleja.

Esta “pedagogía de la complejidad” debe articular respuestas educativas capaces de hacer frente a las demandas de flexibilidad, innovación, apertura y cooperación para poder atender a la diversidad del alumnado en condiciones de igualdad y sin recurrir a la exclusión.

4. De una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa

Desde mi punto de vista, la *estructura de la actividad* que se desarrolla a lo largo de una sesión de clase es un elemento determinante del grado de inclusión de un aula, juntamente con el criterio de agrupamiento del alumnado y la naturaleza del currículum. Efectivamente, un grupo clase formado a partir del criterio de heterogeneidad, que refleje la diversidad de la sociedad, es más inclusivo que otro formado a partir del criterio de homogeneidad (teniendo en cuenta, por ejemplo, el rendimiento y la capacidad del alumnado); un currículum común, que persiga objetivos muy amplios y abiertos, también es más inclusivo que un currículum más cerrado que determina qué competencias, y a qué nivel, deben haber desarrollado los alumnos en un ciclo educativo determinado; y un aula en la cual las actividades educativas están estructuradas y organizadas de forma individual o competitiva es menos inclusiva que otra en la cual la actividad ha sido estructurada de forma cooperativa.

Muchas combinaciones se han hecho, en muchos centros, a la hora de distribuir el alumnado en los distintos grupos (agrupamiento homogéneo, heterogéneo, flexible homogéneo o heterogéneo en algunas áreas, sobretudo las más instrumentales como las lenguas y las matemáticas, desdoblamientos...), y muchas medidas innovadoras se han introducido en los centros para atender la diversidad (aulas de acogida, aulas abiertas, unidades de apoyo a la educación especial...); asimismo, también se han tomado muchas medidas a la hora de adecuar el currículum al alumnado con más problemas de aprendizaje (adecuaciones curricula-

res individualizadas, significativas y no significativas, planes individuales...) Sin embargo, prácticamente no se ha cambiado –o, al menos, no se ha cambiado a fondo- la estructura de la actividad en la mayoría de las clases, de modo que la más habitual sigue siendo una estructura individual o competitiva. Veámoslo.

Entendemos por estructura de la actividad al conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre sí y la finalidad que con ellas se persigue, producen un determinado efecto entre los participantes: el individualismo, la competitividad o la cooperación (Figura 1). De ello se desprende que podemos diferenciar tres tipos de estructura de la actividad: individualista, competitiva y cooperativa.

En una *estructura individualista de la actividad* los alumnos trabajan individualmente, sin interactuar para nada con sus compañeros para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen los demás; sólo interactúan con el profesor o la profesora, que es quien resuelve sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor les enseña y consiguen este objetivo independientemente de que lo consigan sus compañeros (se dice que *no hay interdependencia de finalidades*). Es decir, que uno aprenda lo que se le enseña no depende, es independiente, de que lo consigan los demás. El efecto o “movimiento” que esta estructura provoca es la “individualidad” entre los estudiantes a la hora de aprender.

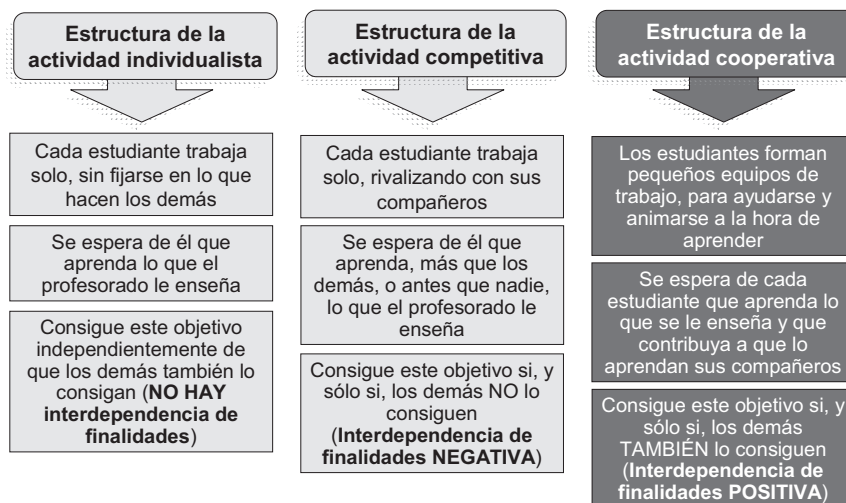
En una *estructura de la actividad competitiva* los alumnos también trabajan individualmente, pero en este caso sí se fijan en lo que hacen sus compañeros, puesto que rivalizan entre sí para ver quién es el primero de la clase: si un estudiante ve que su “rival” ya está haciendo el tercer ejercicio cuando él está aún en el primero, se pone nervioso, porque teme que le “ganarán”. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor o la profesora les enseña, pero –de alguna forma, más o menos explícita- se espera que lo aprendan antes que los demás, más que los demás... Los alumnos consiguen este objetivo sí, y sólo sí, los demás no lo consiguen (se da una *interdependencia de finalidades negativa*). El efecto o “movimiento” que esta estructura provoca es la “competitividad” entre los estudiantes a la hora de aprender.

En cambio, en una *estructura de la actividad cooperativa* los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, hetero-

géneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada alumno, no sólo que aprenda lo que el profesor o la profesora les enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo, es decir, se espera de ellos que, además, aprendan a trabajar en equipo. Los alumnos consiguen este doble objetivo si, y sólo si, los demás también lo consiguen (se da una *interdependencia de finalidades positiva*). El efecto o el “movimiento” que esta estructura provoca es la “cooperatividad” entre los estudiantes en el acto de aprender.

Así pues, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Todo lo contrario que una estructura de la actividad individualista, en la cual cada uno va a lo suyo prescindiendo de los demás, y todo lo contrario que una estructura de la actividad competitiva, que conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesor les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

Figura 1



Los alumnos y las alumnas que, por diversos motivos, tienen más dificultades a la hora de aprender tienen muchas más oportunidades de

ser atendidos de una forma más adecuada en una clase estructurada de forma cooperativa, más que en una clase con una estructura individualista o competitiva, puesto que el profesorado tiene más ocasiones de atenderles y cuentan, además, con la ayuda de sus propios compañeros. Por esto he afirmado, al principio de este apartado, que una clase estructurada de forma cooperativa es más inclusiva que la organizada de forma individual o competitiva.

En una institución organizada según la “lógica de la homogeneidad” se utiliza fundamentalmente en sus aulas una estructura de la actividad individualista o competitiva, mientras que una institución organizada según la “lógica de la heterogeneidad” requiere más bien una estructura de la actividad cooperativa. Pasar, pues, de una lógica a otra –como se ha postulado en el apartado 2 de este artículo, y pasar de una “pedagogía de la simplicidad” a una “pedagogía de complejidad” –como se ha defendido en el apartado 3- supone también pasar de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa.

5. El cambio propuesto en el *Programa CA/AC* afecta a la estructura básica del proceso de enseñanza y aprendizaje

¿Es el aprendizaje cooperativo una moda que pronto pasará? Esto piensan muchas personas, y algunas lo dicen abiertamente. Una moda que pretende uniformar la acción docente, que todo el profesorado ejerza su docencia de la misma manera... Frente a esto nosotros afirmamos con toda rotundidad que no es una moda, como tampoco se trata de algo que se acaba de inventar.

Cuando decimos de algo que está sujeto a una “moda” nos referimos a algo transitorio, que puede cambiar y, de hecho, cambia de un año a otro; hablamos de algo pasajero, de algo que se “lleva” mucho durante una temporada y deja de “llevarse” en la siguiente... Los cambios estructurales, que requieren mucho tiempo y mucho esfuerzo para ser llevados a cabo, difícilmente puede decirse que son fruto de una moda pasajera... Y pasar de una estructura individualista o competitiva a otra estructura cooperativa supone hacer cambios estructurales muy importantes, que conllevan mucho tiempo y requieren mucho esfuerzo por parte del profesor o la profesora, o del centro, que quiera llevarlos a cabo. Por lo tan-

to, cambiar en esta dirección la estructura de aprendizaje de una clase, no puede ser una simple moda...

Por otra parte, cuando nos referimos al aprendizaje cooperativo, no estamos hablando de algo nuevo, que se acaba de "inventar": nos referimos a una estructura de aprendizaje que ha sido defendida y utilizada desde los inicios científicos de la pedagogía, y aplicada en muchas experiencias educativas de los últimos siglos. Piénsese, por ejemplo, en las escuelas rurales y unitarias y en las propuestas pedagógicas de la *escuela activa*, por ejemplo, que se desarrollaron durante la primera mitad del siglo pasado.

No se trata pues, de una moda, sino de cambios estructurales mucho más profundos, ni se trata tampoco de algo nuevo que acaba de surgir, sino de una estructura de aprendizaje utilizada desde hace mucho tiempo. Veámoslo.

Seguramente estaremos todos de acuerdo si afirmamos que, de hecho, no hay dos maestros o maestras iguales: cada uno y cada una tiene su propia forma de ejercer la docencia. De todos modos, si nos fijamos a fondo en los elementos más básicos en los que los maestros y las maestras basan su actividad docente, veremos que hay dos elementos fundamentales, a los cuales se da una gran importancia: nos referimos a la interacción profesorado-alumnado y al trabajo individual del alumnado. Para el aprendizaje de los estudiantes es muy importante, fundamental, la interacción que se establece entre ellos y las personas que les enseñan; pero no hay propiamente aprendizaje, a pesar de que esta interacción sea óptima, si el alumnado no se esfuerza individualmente y no trabaja a conciencia para aprender. Estos dos elementos seguramente están en la base de todos los docentes, o de la mayoría de ellos, y no por esto decimos que todos hacen las clases de la misma manera.

Pues bien, estos dos elementos son fundamentales –por no decir los más fundamentales- en una estructura de la actividad individualista y competitiva que he descrito en el apartado anterior. Y pasar de una estructura individualista o competitiva a una estructura cooperativa supone introducir dos nuevos elementos básicos, sin quitar importancia a los dos anteriores: como ya hemos avanzado en la introducción de este artículo, *además de* (no *en lugar de*) la interacción profesorado-alumnado, se da una gran importancia a la interacción alumno-alumno, y, como consecuencia, *además del* (no *en lugar del*) esfuerzo y el trabajo individual, se da también una gran importancia al trabajo en equipo.

No se trata, por supuesto, de substituir una cosa por la otra, sino de añadir algo más –dos elementos nuevos- a los elementos que ya se estaban utilizando.

Y una vez cambiada la estructura básica de la actividad docente con la introducción de estos dos nuevos elementos, tampoco podremos decir, de todos los que fundamenten en ella su actividad docente, que hacen las clases de la misma manera: cada maestro y cada maestra podrá seguir dando una impronta personal a sus clases, aún utilizando una misma estructura básica que incorpora de una forma estable y continuada la interacción alumno-alumno y el trabajo en equipo.

Estos dos nuevos elementos dan una mayor firmeza, solidez y consistencia a la estructura de aprendizaje, de modo que los alumnos y las alumnas –en una estructura como ésta y gracias a la doble interacción (profesor-alumno y alumno-alumno) y al trabajo individual compatible con (y complementario a) el trabajo en equipo- aprenderán también de una forma más firme, más sólida y más consistente.

Este cambio estructural difícilmente se consolida de un año a otro y, por lo tanto, difícilmente podemos decir que se trata de una moda pasajera. Lo que pretendemos con el *Programa CA/AC* no es otra cosa que recuperar, para nuestros centros y nuestras aulas, una antigua práctica docente defendida y aplicada por un gran número de excelentes maestros y maestras.

6. EL Programa CA/AC: Ámbitos de intervención para enseñar a aprender en equipo

En una institución educativa en general (no sólo en la escuela), para pasar –como hemos defendido en apartados anteriores de este artículo- de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa, en la cual los que participan en dicha institución no sólo colaboren entre sí, sino que cooperen para alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible, necesitamos buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos lo permitan.

El conjunto de estos recursos didácticos –en el marco del *Proyecto PAC*- conforman el *Programa CA/AC*. Estos recursos didácticos se articulan, en dicho Programa, en torno a tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados (véase la figura 2) (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. Sobre este ámbito de intervención hay que incidir constantemente. La cohesión del grupo es un aspecto que no debe dejarse de lado nunca, dado que en cualquier momento pueden surgir determinados problemas o dificultades que perturben el «clima» del aula y hagan necesario el restablecimiento de un clima más adecuado. 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.

Nos parece oportuno insistir en este ámbito de intervención, puesto que la cohesión del grupo clase y un clima de aula favorable al aprendizaje es una condición absolutamente necesaria, aunque no suficiente, para poder aplicar una estructura de la actividad cooperativa. Si el grupo no está mínimamente cohesionado, si entre la mayoría de los alumnos y las alumnas no hay una corriente afectiva y de predisposición a la ayuda mutua, difícilmente entenderán que les propongamos que trabajen en equipo, ayudándose unos a otros para que todos aprendan al máximo de sus posibilidades, en lugar de “competir” entre ellos para ver quien es el primero de la clase. Por lo tanto, en el momento que sea, pero sobretodo en los tiempos dedicados a la acción tutorial, es muy importante utilizar juegos cooperativos y otras dinámicas de grupo que favorezcan esta cohesión y un clima apropiado para el aprendizaje.

- 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.

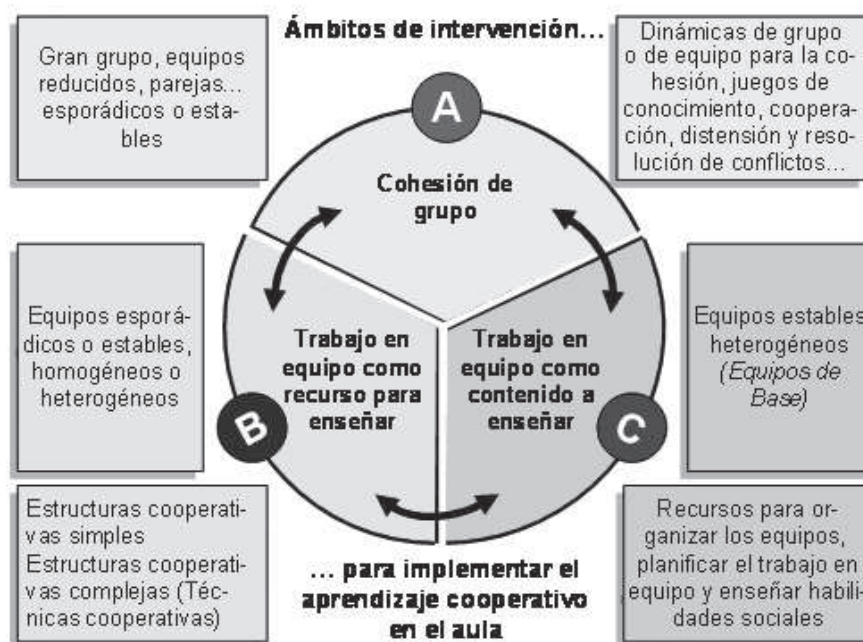
La realización, de vez en cuando, de una actividad organizada de forma cooperativa es una medida interesante para introducir el aprendizaje cooperativo, pero para lograr los beneficios que sin duda esta forma de organizar la actividad en la clase reporta para el aprendizaje de los estudiantes, es necesario estructurar la clase de forma cooperativa más a menudo. En este sentido, aplicar de vez en cuando alguna estructura cooperativa a la hora de llevar a cabo alguna actividad de aprendizaje puede contribuir a que el profesorado tome confianza con estas estructuras y las utilice cada vez más. A medida que el profesorado utiliza con más seguridad estas estructuras es muy posible que acabe organizando las Unidades Didácticas “entrelazando” varias de ellas.

- 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. Por este motivo, desde las distintas áreas del currículo, hay que enseñar a los alumnos, de una forma más estructurada, a trabajar en equipo, sin dejar de usar el trabajo en equipo como recurso para enseñar. De esta manera, los alumnos y las alumnas tienen la oportunidad continuada y “normalizada” (no forzada) de practicar –y, por ende, de desarrollar– otras muchas competencias básicas, sobretodo las relacionadas con la comunicación. Con esta finalidad, el *Programa CA/AC* contiene, finalmente, la descripción de dos recursos didácticos muy eficaces en este sentido –los *Planes del Equipo* y el *Cuaderno del Equipo*– además de un conjunto de dinámicas de grupo y estructuras para enseñar y reforzar de forma sistemática las habilidades sociales y cooperativas.

La enseñanza del contenido “trabajo en equipo” –como una de las principales competencias sociales que, entre otras competencias básicas, hay que ir desarrollando en el alumnado durante su escolarización– no se puede atribuir a ninguna área determinada. Estos contenidos “transversales” corren el riesgo de que, en la práctica, no se enseñen de forma explícita, puesto que, siendo responsabilidad de todos, no lo son específicamente de nadie. Debe ser, pues, una decisión de la programación del centro de-

terminar cuando y cómo enseñaremos a nuestros alumnos a trabajar de forma cooperativa en equipo.

Figura 2



Estos ámbitos de intervención están, como se ha dicho, estrechamente relacionados: Cuando intervenimos para cohesionar el grupo (*ámbito de intervención A*) contribuimos a crear las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que los alumnos y las alumnas trabajen en equipo (*ámbito de intervención B*) y quieran aprender, y aprendan, a trabajar de esta manera (*ámbito de intervención C*). Pero cuando utilizamos, en el *ámbito de intervención B*, estructuras cooperativas en realidad también contribuimos a cohesionar más al grupo (*ámbito de intervención A*) y a que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo (*ámbito de intervención C*). Y algo parecido pasa si el énfasis lo ponemos en enseñar a trabajar en equipo (*ámbito de intervención C*), puesto que de esta manera utilizan mejor las estructuras cooperativas del *ámbito de intervención B* y contribuimos, además, a cohesionar mejor el grupo (*ámbito de intervención A*).

Finalmente, quiero hacer notar que hay que trabajar en estos tres ámbitos de forma prácticamente continuada y simultánea. Las intervencio-

nes propias de los tres ámbitos se dan, a la larga, de forma simultánea, porque, por una parte, se trata de ámbitos cruciales a la hora de estructurar la actividad de forma cooperativa y, por otra parte, una estructura cooperativa de la actividad –así como el aprendizaje del trabajo en equipo– no es algo que se consigue de una vez y de golpe, sino que se trata de algo progresivo, que podemos ir mejorando constantemente. Constantemente, pues, debemos estar atentos a los tres ámbitos de intervención e ir regulando las actuaciones de los tres ámbitos en función de las necesidades o los vacíos observados.

7. El proceso de formación/asesoramiento sobre el Programa CA/AC para ayudar a enseñar a aprender en equipo

El proceso de formación y asesoramiento para ayudar al profesorado y a los centros a enseñar a aprender en equipo consta de un conjunto de actividades dirigidas a pautar y guiar al profesorado en el momento de planificar, desarrollar y evaluar la incorporación progresiva del *Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar)* en las aulas y en el centro.

Las actividades y herramientas de este proceso son también el resultado del Proyecto I+D de Investigación, llevado a cabo por el GRAD, antes mencionado. Una parte de este proyecto (planificada desde la línea de investigación del GRAD sobre Estructuración Cooperativa del Aprendizaje) consistió en evaluar el programa en sí mismo, y la otra parte (planificada desde la línea de investigación del GRAD sobre Asesoramiento para la Mejora de la Práctica Educativa) se dedicó a identificar qué elementos del proceso de asesoramiento habían contribuido de una manera especial a la incorporación del Programa CA/AC en los centros que lo aplicaron de forma experimental. El análisis de los datos obtenidos en los procesos de formación y asesoramiento realizados en diferentes contextos educativos por los miembros del grupo de investigación ha permitido elaborar el conjunto de pautas e instrumentos de lo que denominamos el *Proceso de Formación/Asesoramiento para Ayudar a Enseñar a Aprender en Equipo*.

Este proceso se estructura en tres etapas, cada una de las cuales se desarrolla, en líneas generales, en uno o dos cursos escolares. En cada etapa se propone un conjunto de actividades para conocer y probar las

propuestas del Programa CA/AC: actividades de planificación de su incorporación en el aula, actividades de autoevaluación individual y en el equipo de profesores participantes de la incidencia de esta incorporación, y actividades de evaluación y de planificación de la generalización y consolidación progresiva del Programa CA/AC (Pujolàs y Lago, 2007).

- En la *Etapa de introducción* el profesorado participante en el proceso realiza una primera aproximación a algunas propuestas de cada uno de los tres ámbitos del programa y planifica algunas actividades vinculadas a sus intereses y a objetivos de mejora de la práctica docente. De esta manera comprueba su incidencia en el clima del aula, en el aprendizaje de algunos contenidos y en el aprendizaje del trabajo en equipos cooperativos. A partir de sus valoraciones inicia la planificación de una aplicación más sistemática y progresiva de estas propuestas en la etapa siguiente.
- En la *Etapa de generalización* el grupo de profesorado de cada centro que ha realizado la introducción, planifica y desarrolla una doble generalización de aquello que ya ha conocido y probado en la etapa anterior: a nivel individual, el profesorado participante aplica el aprendizaje cooperativo de forma sistemática en las áreas o grupos de la primera etapa y en nuevas áreas o grupos; y, a nivel de centro, el grupo más iniciado *acompaña* a un nuevo grupo de profesores en la iniciación del programa y en la presentación de las propuestas de los tres ámbitos del programa, compartiendo la planificación de estas propuestas, su desarrollo en las aulas y su evaluación. Este proceso de generalización se puede repetir en fases sucesivas, ampliando progresivamente el profesorado participante hasta conseguir un número suficiente como para consolidarlo como proyecto de centro.
- En la *Etapa de consolidación*, a nivel personal, buena parte del profesorado del centro va introduciendo la organización de la actividad docente mediante el aprendizaje cooperativo como una forma habitual y central de trabajo en el aula. A nivel de centro, se incorpora el aprendizaje cooperativo (en todas las etapas educativas) al proyecto educativo como un elemento de identidad del centro, y se dota de instrumentos como es la Comisión de Coordinación del Aprendizaje Cooperativo, que vela por su seguimiento y por una práctica reflexiva permanente, tomando como referencia la cooperación entre el alumnado y el profesorado.

rado. Además, una parte relevante de los miembros de la comunidad educativa también lo consideran un elemento de identidad del centro.

El *Programa CA/AC* se está aplicando con resultados muy satisfactorios –según la opinión del profesorado– en numerosos centros de toda España, fundamentalmente en las comunidades autónomas de Cataluña, País Vasco, Galicia y Castilla-La Mancha. Más concretamente, durante el curso escolar 2010-2011, en la Etapa de Introducción participaron un total de 96 centros, repartidos de la siguiente forma: 30 de Cataluña, 11 de Castilla la Mancha, 18 de Galicia y 37 del País Vasco.

Por otra parte, el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria que está aplicando en su aula el *Programa CA/AC*, así como los asesores y las asesoras que participan en el proceso de formación/asesoramiento sobre este programa, fueron invitados a participar en el *Primer Simposio sobre Aprendizaje Cooperativo: Enseñar a aprender en equipo*, que se celebró en la Universidad de Vic el día 30 de junio y el 1 de julio de 2011. Este Simposio reunió a un total de 224 profesionales –de educación infantil, primaria y secundaria y centros de profesorado– procedentes de las citadas zonas.

El Simposio sirvió para compartir experiencias, profundizar –a partir de tres monografías– sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, y, finalmente, para debatir en torno a temas de interés para los participantes: el trabajo con las familias, el aprendizaje cooperativo y las competencias básicas, la evaluación del trabajo en equipo, la participación del alumnado con más barreras para el aprendizaje en los equipos de aprendizaje cooperativo, y la dinamización en los centros de los procesos de formación/asesoramiento vinculados a las Etapas de Introducción, Generalización y Consolidación del Programa CA/AC.

A modo de conclusión

De los procesos de formación/asesoramiento a los que acabo de mencionar, así como de las experiencias aportadas en el Simposio al cual también me acabo de referir, se han podido recoger una gran cantidad de datos sobre prácticas de aprendizaje cooperativo en el aula, de las

distintas etapas educativas y de zonas diferentes, y de valoraciones por parte del profesorado que, una vez analizadas, nos ayudarán a confirmar, seguramente, una de las hipótesis del proyecto de investigación que nos ocupa en estos momentos: que el cambio en la estructura de la actividad individualista o competitiva por otra de tipo cooperativo –que pretende ir mucho más lejos que introducir de vez en cuando, en el aula, alguna actividad realizada en equipo- contribuye a que puedan aprender juntos, en un aula inclusiva, todos los alumnos y las alumnas, sean cuales sean sus necesidades educativas y sus culturas de origen.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- Brown, L., Nietupski, J. y Hamre-Nieupski, S. (1987): "Criteris de funcionalitat última", en J.L. Ortega y J.L. Matson (Comp.): *Recerca actual en integració escolar*. Documents d'Educació Especial, núm. 7, p. 21-34. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Echeita (2003). "¿Porqué 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", en *Actas del Congreso La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva vasca*. Gobierno Vasco. Departamento de Educación y Universidades. Octubre de 2003.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas", en AA. VV. (2000): *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pujolás, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolás, P. y Lago, J.R. (2007). "La organización cooperativa de la actividad en el aula". J. Bonal y M. Sánchez-Cano (Coord.): *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 349-391). Barcelona: Graó.
- UNESCO (1995). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.