

PEDAGOGÍA

Naiara ORTIZ VILLANUEVA

LOS EFECTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA INCLUSIÓN EN SEXTO DE PRIMARIA

TFG/*GBL* 2013



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria /
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***LOS EFECTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO
EN LA INCLUSIÓN EN SEXTO DE PRIMARIA***

Naiara ORTIZ VILLANUEVA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Naiara ORTIZ VILLANUEVA

Título / Izenburua

Los efectos del aprendizaje cooperativo en la inclusión en Sexto de Primaria

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

María Beatriz ARBILLA BARBARÍN

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia Saila

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberri

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido conocer los procesos de interacción y comunicación presentes en el aula, a través de la aplicación del trabajo cooperativo. Por tanto, esta área se puede enmarcar en el conocimiento y la aplicación de experiencias innovadoras en educación primaria, en aras a fomentar una educación inclusiva.

El módulo *didáctico y disciplinar*, aunque no está presente de una manera específica, se desarrolla a lo largo de todo el trabajo y, concretamente, en el ámbito social del mismo. Este módulo se manifiesta en el tipo de relaciones sociales existentes en el aula, así como en los valores presentes en ella, y aporta una visión realista de la situación de la población escolar actual.

Asimismo, el módulo *practicum* forma parte, de igual modo, de la estructura básica del trabajo. El conocimiento y la aplicación de los procesos de interacción y comunicación en el aula, nos ha llevado a una reflexión y posterior aplicación de ello, al estudio empírico del trabajo. En definitiva, este módulo ha servido de guía para la elaboración del trabajo de fin de grado.

Por último, el módulo *optativo* y, en concreto, la mención en Pedagogía Terapéutica, nos ha permitido tener una visión más amplia del tipo de alumnado presente en los centros educativos, así como de sus necesidades educativas, y, en consecuencia, desarrollar el trabajo de acuerdo a estas premisas. En concreto, el módulo optativo queda reflejado en el objetivo último del trabajo, que son los efectos de la metodología de grupos cooperativos en la inclusión educativa de todos los alumnos en el aula.

Resumen

En el presente trabajo se busca demostrar la relación entre dos aspectos claves en la educación hoy: la inclusión y los grupos cooperativos. Se parte de una descripción teórica de ambos conceptos, así como de los puntos que los enlazan, para seguir con un estudio empírico llevado a cabo en un centro de Pamplona, San Jorge, en el que se toma como muestra el alumnado de 6º de Educación Primaria, así como el profesorado que lo atiende. Se realiza un estudio comparativo entre alumnos que trabajan esta metodología inclusiva y aquellos que no la emplean, con el objetivo último de demostrar los efectos del aprendizaje cooperativo en la inclusión. Todo ello va enfocado a mejorar la atención a la diversidad del alumnado que encontramos en las aulas hoy en día.

Palabras clave: Inclusión; diversidad; educación; grupos cooperativos; metodología inclusiva.

Abstract

In the present assignment we want to show the relationship between two crucial aspects in education today: inclusion and cooperative groups. We start by describing the theoretical part of both concepts, as well as the linking points, in order to continue working on an empirical study that is carried out in a school in Pamplona, San Jorge, where we take pupils from sixth grade as a sample for the study, as well as their teachers. We perform a comparative study between pupils who put this inclusive methodology into practice and those who do not, in order to show the effects of cooperative learning on inclusion. All of that is addressed to improving the attention to the pupil's diversity we find in classrooms currently.

Keywords: Inclusion; diversity, education; cooperative groups; inclusive methodology.

Índice

Introducción	1-2
1. Antecedentes	3-4
MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES DOCENTES	5-31
1. Inclusión	5-13
1.1. Definición y características	5-6
1.2. Inclusión vs. Integración. Factores sociales implicados	6-7
1.3. Barreras al aprendizaje y la participación	7-13
1.3.1. Barreras Políticas	8
1.3.2. Barreras Culturales	8-9
1.3.3. Barreras Didácticas	10-13
2. Grupos cooperativos	13-21
2.1. Definición, características y principios del aprendizaje cooperativo	13-16
2.2. Trabajo cooperativo vs. Trabajo grupal	16-17
2.3. ¿Qué se aprende cooperando?	17-19
2.4. Puesta en práctica de los grupos cooperativos	19-21
3. Los grupos cooperativos y la escuela inclusiva: dos caras de una misma moneda	21-31
3.1. Relación entre la cooperación y la inclusión educativas	21-25
3.2. Comunidades educativas inclusivas	25-27
3.3. De la inclusión educativa a la inclusión social: una manera de vivir	27-28
3.4. Proyecto PAC: una experiencia práctica	28-31
3.4.1. Centro de estudio y desarrollo del PAC	29
3.4.2. Metodología del Proyecto	29
3.4.3. Formación del Profesorado	30

3.4.4. Valoración	31
ESTUDIO EMPÍRICO	32-48
1. Metodología de la investigación	32-48
1.1. Objetivos de la investigación	32
1.2. Hipótesis de partida	32
1.3. Determinación de la población y muestra	33-34
1.4. Recogida de información	34-47
1.4.1. Diseño de cuestionarios	34-35
1.4.2. Proceso de recogida de información	35
1.4.3. Análisis de datos	35-47
1.5. Contraste con las hipótesis planteadas	47-48
Conclusiones, limitaciones y propuestas de mejora	
Referencias	
Tablas	
Figuras	
Anexos	
A. Anexo I. Tabla de observación del equipo	
A. Anexo II. Tabla de evaluación del Plan de Equipo	
A. Anexo III. Cuestionario de indicadores de inclusión –<i>Index for Inclusion</i>–	
A. Anexo IV. Cuestionarios	
A. Anexo V. Apartado “Observaciones” de los cuestionarios	

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa y el aprendizaje cooperativo son dos conceptos diferentes pero, de igual modo, en estrecha relación. En palabras de Pujolàs, “una escuela –y un aula– inclusiva es aquella en la cual pueden aprender, juntos, alumnos diferentes” (2009, p.6).

Ésta es una definición breve pero llena de significado si se matiza. Cuando se habla de alumnos “diferentes”, no sólo se refiere a cualquier alumno que encontramos en un aula, ya que todos los alumnos son diferentes; sino que se refiere también a los que son “muy diferentes”, en el sentido de que presentan unas necesidades muy distintas a las del resto y, en consecuencia, necesitan unos recursos que se salen de lo ordinario.

Asimismo, cuando menciona el hecho de aprender “juntos”, esto supone no solamente aprender en el mismo centro, sino aprender juntos en la misma aula, que conlleva realizar actividades donde todos participen conjuntamente.

Desde esta concepción se ha desarrollado, a lo largo de este trabajo, un estudio centrado en las áreas del aprendizaje cooperativo y la escuela inclusiva, con el objetivo de demostrar los efectos del uso de esta metodología de trabajo en la inclusión a nivel de aula; todo ello, con la finalidad última de ofrecer una mejor atención a la diversidad del alumnado.

Concretamente, este trabajo se compone de las siguientes partes:

En primer lugar, se comienza con la presente introducción y unos antecedentes, aspecto donde se describe el por qué de la realización de este estudio y la motivación que ha conducido a ello. Aunque se explicará más adelante, la motivación personal tiene su origen en el tipo de centro en el que se han realizado las últimas prácticas de la carrera de Magisterio.

En segundo lugar, se desarrolla el marco teórico, que aborda, básicamente, tres temas: la inclusión educativa, el aprendizaje cooperativo y la relación entre ambos conceptos. En los dos primeros apartados se realiza una profunda descripción de la inclusión y la cooperación, relacionándola siempre con el objetivo del estudio. Por último, en la tercera parte, se detallan los puntos de unión de ambos conceptos, aspecto

fundamental del trabajo. Asimismo, se incluye una investigación reciente realizada en un centro español, y de la que se hablará en extenso más adelante.

A la parte teórica del trabajo le sigue, a continuación, el estudio empírico. Como se ha mencionado anteriormente, se trata de un estudio que busca demostrar los vínculos entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión. Concretamente, se aplica en las aulas de 6º de Educación Primaria del Colegio Público San Jorge, donde se realiza una comparativa entre alumnos que trabajan en grupos cooperativos y aquellos que no emplean esta metodología. Para ello, el instrumento a utilizar ha sido el cuestionario.

Partiendo de esta base, la parte empírica comienza detallando los objetivos del estudio, así como las hipótesis formuladas a partir de ellos; para su realización, se parte de una búsqueda bibliográfica previa. A continuación, se muestra el proceso de recogida de información y los resultados obtenidos. Una vez analizados los datos, se procede al contraste de las hipótesis y, finalmente, a la elaboración de las conclusiones y propuestas de mejora, de cara a seguir profundizando en este ámbito educativo.

1. ANTECEDENTES

Lo que ha impulsado a la realización de este trabajo basado en la inclusión educativa, ha sido la situación del Colegio Público San Jorge (Pamplona), en cuyo centro estoy cursando en la actualidad, las últimas prácticas del Grado de Magisterio.

Este centro de titularidad pública posee una gran tradición en la atención a la diversidad. Desde sus inicios hace ya 40 años, el colegio San Jorge, ubicado en el barrio de su mismo nombre, se ha caracterizado por acoger a la población escolar social y culturalmente desfavorecida del barrio y zonas colindantes. Concretamente, en el curso 2008/09, la mitad del alumnado del centro tenía procedencia extranjera, de ellos, el 64% iberoamericanos (Colegio Público San Jorge, 2009). Al aumento de población inmigrante, hay que sumar otros factores que han tenido repercusiones en el centro: una alta matriculación fuera del período ordinario, desconocimiento de la normativa del sistema educativo de este país, escasos recursos económicos...etc.

Todo ello ha originado un cambio importante en la concepción de la educación en este centro, avanzando en la dinámica de una escuela inclusiva, una escuela que valora la diversidad de alumnado y que apuesta por ofrecer a todos las mismas oportunidades educativas.

Por ello, desde ese momento se han llevado a cabo distintos Proyectos que apuestan por este tipo de escuela. Algunos de ellos son: el Plan de Acogida, el Plan de Atención a la Diversidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Infantil, el Taller de Matemáticas, las Aulas de Estudio, el Plan Lector, etc. Entre ellos, podemos destacar las Aulas de Estudio, también denominadas “Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo” (PROA). Éste fue un proyecto innovador, no solo en el colegio San Jorge, sino a nivel estatal, gracias al cual este centro logró, en año el 2007, el reconocimiento del Ministerio de Educación y Ciencia en forma del premio de Compensación Educativa (<http://medios.mugak.eu/noticias/noticia/102632>).

Desde entonces, este centro ha avanzado en el ámbito de la Atención a la Diversidad. En el curso actual se está llevando a cabo un seminario de formación en metodologías inclusivas, dadas las necesidades cada vez más evidentes de la sociedad actual, en especial de la población residente en el barrio. Este seminario, que ha contado con una

importante acogida, va enfocado a la puesta en práctica de experiencias relacionadas con la docencia compartida y el trabajo en grupo.

Ante la posibilidad de poder colaborar en un aula donde se trabajaba los grupos cooperativos y observando los beneficios de esta metodología, he decidido centrar este trabajo en el aprendizaje cooperativo y sus efectos en la inclusión a nivel de aula.

Asimismo, otro aspecto clave que me ha impulsado a ello, ha sido mi motivación personal de cara al tema de la Atención a la Diversidad. Este ámbito, a su vez, tiene especial relevancia en la situación actual de la población escolar, una población que necesita cada vez más de una atención escolar adecuada y adaptada a sus necesidades.

MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES DOCENTES

1. INCLUSIÓN

1.1. Definición y características

“Las escuelas deben acoger *a todos los niños*, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (Conferencia de Salamanca. UNESCO, 1994, pp.59-60).

Esta definición que se realiza en la Conferencia de Salamanca de 1994, es la que marca los inicios del término inclusión, si bien, anteriormente, ya se habían establecido las primeras pautas a nivel educativo en el Foro Internacional de la UNESCO, celebrado en Tailandia en 1990.

Desde entonces, y aunque todavía hoy sin mucho éxito, han surgido numerosas iniciativas que intentan hacer cumplir el principio de que todos los niños y todas las niñas tienen derecho a ser educados juntos, independientemente de sus características culturales, sociales, personales, etc.

Por tanto, podemos definir la inclusión educativa como la participación de toda la comunidad en el proceso educativo. Una definición detallada de inclusión podría ser la siguiente:

“Es permitir que la escuela se abra a todos, creer en el valor de los alumnos, del profesorado y de las familias (...), impulsar escuelas en donde todos se sientan parte de una comunidad que se desarrolla y avanza. Es accesibilidad y también recursos. Es calidad de vida para todos. Implica compromiso, ética, justicia, equidad (...) Es apostar, en definitiva por una educación de calidad, teniendo como meta el *Éxito Para Todos en una Escuela para Todos*” (Muntadas et al., 2009, p.105).

A partir de esta definición, se derivan las siguientes afirmaciones de lo que implica, en su extensión, el término inclusión en educación:

- Valorar al alumnado y al resto de la comunidad educativa de forma igualitaria.
- Aumentar la participación del alumnado y reducir su exclusión en todos los ámbitos educativos (cultural, curricular...).
- Reestructurar la cultura, la política y las prácticas de los centros escolares, de manera que atiendan a la diversidad del alumnado.
- Reducir las barreras a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, incluidos aquellos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAEs).
- Entender las diferencias, no como una dificultad, sino como una oportunidad para aprender. La diversidad se debe considerar como una cualidad.
- Tomar conciencia del derecho de los estudiantes a una educación en su localidad.
- Enfatizar el papel de los centros en el desarrollo de la comunidad y de sus valores, así como en el éxito académico.
- Fomentar relaciones positivas entre los centros y las comunidades.
- Reconocer que la inclusión educativa forma parte de la inclusión social.

(Booth & Ainscow, 2002)

1.2. Inclusión vs. Integración. Factores sociales implicados

Por consiguiente, hablar de educación inclusiva no es hablar de integración. Mientras que la integración supone que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se adapten a la cultura predominante, la inclusión implica todo lo contrario; es la escuela la que se debe ajustar al tipo de alumnado y no al revés. Como afirman contundentemente los siguientes autores, “la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia” (Ipland et al. 2008, p.14). Con esto queda claro que la inclusión excluye totalmente la integración; las diferencias no pueden estar al servicio de la educación, sino que pueden y deben constituir una parte fundamental de la educación.

Sin embargo, vivimos hoy en una sociedad muy diferente de aquella de hace cincuenta años, diferenciándose de la anterior, no sólo en el aspecto económico, sino también en el terreno social y político. Hoy vivimos mucho mejor y más que antes, gracias, entre otras cosas, a los avances médicos y a las mejoras en las condiciones de vida. Asimismo, vivimos en un mundo intercomunicado, existen lazos estrechos entre todas las partes del mundo.

A pesar de todos estos avances, aunque resulte incoherente, vivimos también en un mundo donde abunda la miseria y la opresión, un mundo donde el nivel de pobreza supera límites insospechados. Según datos del Banco Mundial, en el 2010 los indicadores de pobreza situaban en un 20,6% la ratio de pobreza a escala mundial (<http://povertydata.worldbank.org/poverty/home/>). A eso hay que añadir: la violación de las libertades, la participación limitada de las mujeres, la exclusión de las culturas minoritarias, el empeoramiento de las condiciones del medio ambiente, etc.

El origen de todo esto radica en la falta de respeto por el diferente, ya sea en lo que se refiere a la etnia, el género, la religión o la procedencia. “Sólo en el reconocimiento de las personas como personas, sin ningún tipo de añadido, radica el sentido de lo humano” (Ipland et al., 2008, p. 17), Con esto estos autores se refieren a que el sentido de lo humano se forma a partir de cómo valoremos la diferencia; si la valoramos como algo negativo, nos encontraremos en el terreno de la integración, pero si, por el contrario, consideramos la diferencia como algo enriquecedor, nos situaremos en el ámbito de la inclusión.

1.3. Barreras al aprendizaje y la participación

Apostando por una educación inclusiva, todavía hoy tenemos que hacer frente a muchas barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en las diferentes escuelas. Desde el punto de vista de algunos autores, las barreras que prevalecen en la actualidad son de tres tipos: políticas, culturales y didácticas (Ipland et al., 2008).

1.3.1. Barreras Políticas

Se basan, fundamentalmente, en las contradicciones que encontramos en las diferentes leyes educativas. Mientras unas leyes hablan de una *Educación para Todos*, disponemos de *Colegios de Educación Especial* (UNESCO, 1990, citado en Ipland et al., 2008). Por un lado se apuesta por un currículo diverso y para todos, mientras que por el otro hablamos de adaptaciones curriculares.

Asimismo, queremos fomentar el aprendizaje cooperativo entre el profesorado, pero los profesores de apoyo sacan a los alumnos del aula. Estas y otras situaciones contradictorias no hacen más que poner barreras al establecimiento de una escuela inclusiva.

1.3.2. Barreras Culturales

Estas barreras van ligadas a la actitud extendida de la clasificación y el “etiquetaje” del alumnado.

Desgraciadamente, en la sociedad actual prevalece la clasificación del alumnado en alumnos “comunes” y alumnos “especiales”, y que, por tanto, estos últimos requieren diferentes técnicas de enseñanza.

Son dos los términos que parecen situarse en el origen de esta dicotomía: la inteligencia y el diagnóstico. La inteligencia es un término que, desde sus inicios, ha ido ligado a la biología del ser humano, siendo considerada un atributo de cada persona, independiente del contexto que la rodeaba; en definitiva, aquello con lo que uno nacía. Por tanto, se pensaba que la educación no tenía nada que hacer al respecto. Sin embargo, como afirma Ipland, así como otros autores, debería darse un cambio en esta concepción y pasar de entender la inteligencia como un atributo permanente e invariable, a definirla como algo que se adquiere y que se desarrolla gracias a la educación y a la cultura (Ipland et al., 2008).

Por lo tanto, frente al determinismo biológico, se apuesta, cada vez más, por una combinación de biología y educación en la conformación del ser humano.

Indudablemente, esto conduce a una manera diferente de entender la discapacidad, ya que pasamos de situar el problema en la propia persona, a localizarlo en el contexto educativo y cultural que la rodea.

También relacionado con el concepto de inteligencia, está el término de diagnóstico. Tradicionalmente se utilizaba el diagnóstico como un instrumento de medida que calificaba a las personas diferentes como enfermas, retrasadas o deficientes, entre otros términos. Se trataba de un concepto estático, no sujeto a variabilidad. Sin embargo, en realidad, el diagnóstico sólo muestra la situación de un sujeto en un momento dado, sin poder predecir lo que ocurrirá en el futuro. Es un término bastante vago, ya que no dice nada sobre cómo evolucionará el individuo, simplemente se basa en el *aquí y ahora*. Por eso, en lugar de darle importancia al diagnóstico, donde realmente deberíamos centrar nuestros esfuerzos sería en el desarrollo de la persona, lo que puede conseguir, tanto por sí misma, como con la ayuda educativa de los demás y con la cultura recibida.

Sólo así, si se logra dejar atrás estos dos conceptos clásicos, es posible avanzar hacia una educación de calidad, una educación que evolucione, de un modelo compensatorio a un modelo competencial. Éste es el objetivo último de la educación. Frente a un modelo del déficit, donde el origen de los problemas reside únicamente en el sujeto, privativo e individualista, el cual se centra solamente en las incapacidades de las personas diferentes, se apuesta por un modelo competencial, un modelo que entiende la diversidad como la norma, y que apuesta por las posibilidades de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.

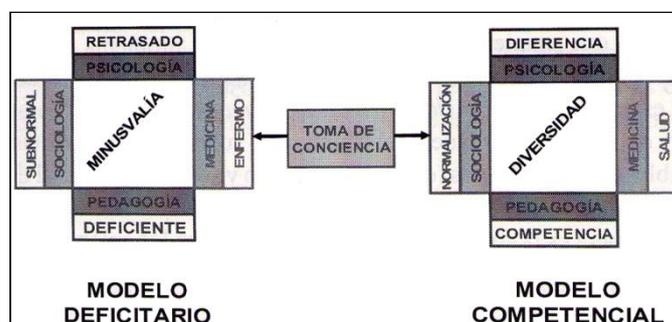


Figura 1. Cambio de paradigma

Fuente: Ipland García, J., Córdoba Pérez, M., Moya Maya, A., García Rodríguez, M^a P. & Gil Álvarez, M.J., (Eds.) (2008). *La Atención a la Diversidad: diferentes miradas* (p.31). Huelva, España: Hergué

1.3.3. Barreras Didácticas

Estas barreras van enfocadas a los obstáculos que muchas veces se interponen desde el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Describiré cada una de las barreras a las que hacen referencia los autores:

- *La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo*

A pesar de que el aprendizaje es un fenómeno claramente social, en las aulas se continúa apostando por una educación individualista y competitiva, algo que, por otro lado, no potencia la atención a la diversidad.

Como afirman en estas palabras Ipland et al. (2008, p. 33), “la enseñanza yo la considero como esa actividad solidaria que *hace aprender a otros, aprendiendo uno mismo* y este es el compromiso de la escuela pública: el aprender unos de otros a construir modelos de convivencia y aprendizaje”. Por lo tanto, es imprescindible la convivencia y la cooperación si queremos que se dé el aprendizaje.

A pesar de la necesidad innata de trabajar juntos en el aula, un ejemplo claro de que esto no se cumple en la actualidad lo podemos ver claramente en el momento en el que el profesor de apoyo saca a sus alumnos fuera del aula. Una de las justificaciones de esta actuación se basa en la necesidad de aprender contenidos que los compañeros de aula ya han interiorizado, pero, ¿y lo que están aprendiendo en ese momento en el aula?, ¿dónde queda ese aprendizaje que, inevitablemente, ya no se va a poder recuperar?

Por lo tanto, es necesario darle al aula el valor que tiene, y, en concreto, a las interacciones e intercambios que allí se producen. Es allí donde verdaderamente se construye el conocimiento, en sintonía con los iguales, así como con el profesorado, de manera que se posibilita la formación de lo que se denominan “comunidades de aprendizaje”, grupos de personas que aprenden en común, utilizando instrumentos comunes en un mismo entorno.

En consecuencia, podemos decir que en el desarrollo individual de cada niño y niña es fundamental el trabajo cooperativo, y todo lo que ello conlleva (ayudarse unos a otros, intercambiar ideas, respetar las ideas de los demás...).

- *Del currículum basado en disciplinas y en el libro de texto, a un currículum basado en situaciones problemáticas.*

Este cambio exige que la diversidad se convierta en un recurso de aprendizaje; entender que en la escuela el alumnado no sólo aprende unos contenidos estables y preestablecidos necesita avanzar un paso más, necesita concebir las diferencias entre el alumnado como un valor en sí mismo del que también adquirir aprendizaje.

Por lo tanto, frente a los contenidos estáticos y fragmentarios del currículum, se debe apostar por la investigación, el descubrimiento, la construcción de conocimiento por uno mismo, etc. Es aquí donde realmente debería yacer el objetivo último de la escuela.

Y como tal, un medio por el que es posible llegar a ello son los *proyectos de investigación*, centros de interés que nacen de la motivación y los conocimientos previos de los niños, en aras a investigar sobre un tema o área de su interés. Se constituye así un proceso investigador a través del cual los niños construyen su propio conocimiento. Además, los proyectos de investigación benefician a todo el alumnado, en especial a aquellos alumnos que presentan algún tipo de necesidad, puesto que fomentan un aprendizaje adaptado a cada uno, a sus necesidades particulares.

Este aprendizaje, además, se basa en situaciones problemáticas reales, cercanas a los niños, más que en las asignaturas o en los libros de texto, una barrera que, a pesar de los beneficios expuestos, se resiste a ser eliminada.

- *De la organización espacio-temporal clásica a una organización adaptada a la actividad a realizar.*

Cuando aceptamos la diversidad en la escuela como la norma, nos comprometemos a algo más que a contar con alumnos de distinta raza, religión o con NEAEs en el aula; eso lleva consigo promover actitudes de respeto a la diferencia, tolerancia y solidaridad. Por lo tanto, ¿cómo es posible potenciar estos valores si los alumnos siguen trabajando siempre de la misma forma, a través de una metodología individualista y competitiva que no potencia la

colaboración ni la ayuda mutua? Si realmente consideramos las diferencias como algo enriquecedor para el grupo clase, eso se debe llevar a la práctica.

Por consiguiente, “la enseñanza interactiva, el grupo de trabajo heterogéneo, es la nueva estructura organizativa necesaria en una escuela de la diversidad” (Ipland et al., 2008, p. 40). Si conseguimos trabajar en el aula con este tipo de metodologías democráticas y cooperativas que respeten las diferencias, tanto de género como de raza, cultura, etc., es posible verdaderamente, pensar en una escuela futura que promulgue valores como la tolerancia, la libertad, la justicia o el respeto mutuo.

- *Re-conceptualización del profesorado; del profesor como técnico-racional al profesor como investigador.*

Al mismo tiempo que exigimos unas escuelas que acojan a la diversidad del alumnado y que actúen en consecuencia, es impensable fomentar los ideales inclusivos sin un profesorado de calidad que pueda hacerlos frente. La escuela no sería nada sin sus alumnos, pero tampoco sin sus enseñantes. Pero, ante estas pretensiones de constituir unas escuelas de calidad, ¿tenemos unos profesionales de calidad al frente? Esta es la pregunta clave que todo centro escolar debería plantearse.

Hoy en día, en estos momentos de cambio y de nuevas aspiraciones, debemos apostar por unos profesionales de la enseñanza competentes, que reciban una formación continuada y, fundamentalmente, compartida, tanto entre el profesorado, como con el resto de la comunidad educativa, en aras a buscar soluciones de manera cooperativa. Al igual que apostamos por la colaboración entre el alumnado como estrategia inclusiva, ésta debe también extenderse al profesorado.

- *Aprender desde la colaboración entre las familias y el profesorado; apostando por una escuela democrática.*

A pesar de la importante responsabilidad que depositamos sobre el profesorado, en la constitución de una escuela de calidad no sólo intervienen los profesionales de la enseñanza. La educación la conformamos todos, y, por

tanto, ésta debe ser una tarea conjunta entre las familias, el profesorado y los demás agentes en el plano educativo.

De nuevo, el aprendizaje cooperativo sale a la luz, donde:

“Unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos. Aprendemos juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad” (Ipland et al., 2008, p.45).

Sólo es posible acabar con esos valores que imperan en la escuela actual si apostamos por una educación democrática, convirtiendo la escuela en un espacio de *participación* y *respeto mutuo*, donde todos y cada uno de sus integrantes tengan un papel esencial. Por lo tanto, en la base de esa escuela situamos el principio de cooperación, aspecto en el que haré más hincapié a continuación.

2. GRUPOS COOPERATIVOS

2.1. Definición, características y principios del aprendizaje cooperativo

Hoy, la sociedad de consumo en la que vivimos no fomenta la cooperación, la actitud altruista y de ayuda a los demás. Por el contrario, potencia la competitividad, la “supervivencia del más fuerte”.

Es por ello que la escuela debe potenciar actitudes positivas hacia la cooperación, la solidaridad y la negociación. Estos son los valores que deberían impregnar la sociedad actual en la que nos encontramos, una sociedad “diversa” (diferente razas, lenguas, costumbres...) donde prevalece la heterogeneidad frente a la homogeneidad, y donde las relaciones interpersonales desempeñan un papel fundamental.

Sin embargo, en la actualidad, desde las propias escuelas este ideal de cooperación y ayuda mutua no se está implantando. Prevalece el trabajo individual y competitivo por alcanzar los mejores resultados a nivel personal, frente al hacerlo en grupo y colaborar con otros en esa búsqueda. En ambos casos la competitividad y la cooperación hacen progresar al individuo, pero así como a través de la competitividad se alcanza el progreso a través de la búsqueda de metas individuales, en la cooperación el factor principal del progreso es la ayuda mutua. Del mismo modo, mientras que en la competitividad el alumnado no se encuentra en igualdad de condiciones, por medio del trabajo cooperativo las diferencias entre los alumnos sí son tenidas en cuenta.

Por lo tanto, si queremos atender a la escuela actual, una escuela donde encontramos diferencias de todo tipo (físicas, culturales, económicas, sociales...), una de las metodologías que debe impregnar las aulas, y la escuela en general, es el aprendizaje cooperativo, una forma de trabajo en la que profundizaré a continuación.

Según afirma Pujolàs (2003), el aprendizaje cooperativo se define como un enfoque de uso didáctico basado en una forma de enseñanza que fomenta el trabajo en grupos reducidos para la realización de una tarea, la resolución de un problema o la creación de un producto; es decir, la cooperación consiste en trabajar de manera conjunta para alcanzar unos objetivos comunes. De la definición de aprendizaje cooperativo se puede resaltar los siguientes aspectos:

- Los miembros de cada equipo tienen una doble responsabilidad: aprender lo que les enseña el profesor, pero también, asegurarse de que el resto del grupo también lo aprende.
- El profesor tiene una doble función: guiar a los alumnos para que aprendan contenidos escolares, así como para que aprendan a cooperar, siendo éste un contenido curricular más. De esta manera se aplica el principio “aprender a cooperar y cooperar para aprender”.
- El trabajo en grupos cooperativos no debe considerarse un recurso a utilizar en ocasiones concretas; el trabajo en equipo debe constituir una metodología de trabajo estable, que forme parte de las estrategias rutinarias que se llevan a cabo en el aula. De esta manera, si el docente emplea el aprendizaje cooperativo de una manera ordinaria, los alumnos se comportarán en

consecuencia. Esto ratifica la concepción que sostienen los fundadores del movimiento cualitativo (W. Edwards Deming y J. Juran, entre otros), los cuales afirman que “el 85 por ciento de la conducta de los miembros de una organización es directamente atribuible a su estructura, y no al carácter de los individuos que la componen” (Johnson et al., 1999, p.25).

A su vez, el aprendizaje cooperativo incluye tres tipos de grupos de aprendizaje: los grupos formales, los informales y los de base (Johnson et al., 1999).

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo pueden durar desde una hora hasta varias semanas de clase. En este tipo de grupos los alumnos trabajan juntos para conseguir objetivos comunes, de manera que todos y cada uno de ellos realiza las tareas que le son asignadas. Cualquier tarea, actividad o materia puede estructurarse utilizando el aprendizaje cooperativo formal. En esta clase de grupos el docente tiene la función de seleccionar los objetivos de la clase (lo que implica tomar unas decisiones previas), explicar la tarea a los alumnos, revisar su aprendizaje, y evaluarlo (tanto el docente como los propios alumnos).

Los grupos informales pueden trabajar con esta metodología desde unos pocos minutos de clase hasta una hora. El profesor habitualmente utiliza este tipo de aprendizaje en actividades concretas de la clase (una charla de dos o tres minutos antes o después de la clase, diálogos breves en determinados momentos de la sesión, etc.).

Por último, los grupos de base cooperativos son de una duración más larga que los dos casos anteriores. Se trata de grupos heterogéneos, con integrantes estables, cuyo principal objetivo es que los miembros de cada grupo se ayuden y animen unos a otros, de cara a lograr un buen rendimiento escolar. De esta manera, se establecen relaciones estables y duraderas entre los compañeros, que les motivan a trabajar en equipo y, en consecuencia, a alcanzar un buen desarrollo tanto cognitivo como social.

Además de estos tres grupos de aprendizaje cooperativo, también existen los esquemas de aprendizaje, un tipo de organización utilizada para estructurar las actividades rutinarias del aula, lo cual permite poder aplicar el aprendizaje cooperativo a diferentes clases o situaciones escolares.

Una vez entendido a qué nos referimos cuando hablamos de aprendizaje cooperativo, voy a subrayar los principios que integran esta metodología de trabajo, que conforman el modelo simbolizado por el acrónimo inglés PIES –explicado a continuación- (Kagan, 1994, citado en Pliego, 2011):

- *Interdependencia positiva (Positive interdependence)*: En los grupos cooperativos los objetivos se alcanzan juntos o no se alcanzan; es decir, los objetivos se disponen de manera que los resultados de un individuo dependen de los grupales.
- *Responsabilidad individual (Individual accountability)*: Cada miembro del grupo es responsable, individualmente, del objetivo colectivo a alcanzar. Eso supone que su tarea debe ser visible, tanto cualitativa como cuantitativamente. Para ello, el grupo se reparte una serie de roles, se asignan diferentes tareas, etc.
- *Participación igualitaria (Equal participation)*: El enfoque en el trabajo por grupos cooperativos no está basado en el criterio de unos pocos, sino que asegura la participación de todos. Ésta no surge espontáneamente de los estudiantes, por lo que para que este principio se ponga en práctica, debe ser el profesor quien lo garantice.
- *Interacción simultánea (Simultaneous interaction)*: Se refiere al número de personas que interaccionan a la vez en un momento dado. Si el grupo de alumnos es impar (tres o cinco), es más probable que uno, en un momento dado, no esté interactuando con nadie. Este principio se manifiesta cuando: interactúan entre ellos, se animan cuando a alguno no le sale alguna tarea, discuten acerca de cómo realizar una actividad, se ayudan mutuamente...

2.2. Trabajo cooperativo vs. Trabajo grupal

Aunque es evidente la necesidad e importancia de la metodología cooperativa hoy en día, en la actualidad todavía se utiliza indistintamente el concepto de trabajo cooperativo y trabajo grupal. Aunque para que se dé el primero es necesario el segundo término, el trabajo grupal no asegura, de ninguna manera, el trabajo en grupos cooperativos.

Como se afirma en la siguiente oración, “el designar simplemente tareas a un grupo sin estructura y sin papeles a desempeñar es trabajo en grupo, que no quiere decir lo mismo que aprendizaje cooperativo” (Kagan, 1994, pp.4-5, citado en Pliego, 2011, p.65).

Por lo tanto, existen diferencias claras entre ambos conceptos, las cuales quedan reflejadas en la siguiente tabla:

EQUIPO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	EQUIPO DE TRABAJO TRADICIONAL
Interdependencia positiva.	No hay interdependencia positiva.
Responsabilidad individual.	No se asegura la responsabilidad individual.
Habilidades cooperativas directamente enseñadas.	Habilidades cooperativas espontáneamente ejercidas.
Liderazgo compartido y reparto de las responsabilidades.	Liderazgo generalmente nombrado y no se reparten necesariamente las responsabilidades.
Contribución de todos los miembros al éxito del equipo.	El éxito del equipo a veces sólo depende de la contribución de uno, o de algunos, de sus miembros.
Observación y <i>feedback</i> por parte del profesor en el equipo, que trabaja de forma cooperativa dentro de la clase.	El profesor no sigue —o sigue de forma ocasional— el desarrollo del trabajo en equipo (que normalmente se lleva a cabo fuera de la clase).
El equipo revisa su funcionamiento y se propone objetivos para mejorarlo.	El equipo no revisa de forma sistemática su funcionamiento.

Figura 2. Comparativa entre el equipo de aprendizaje cooperativo y el equipo de trabajo tradicional

Fuente: Pujolàs Maset, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula* (p.81). Barcelona, España: Octaedro

2.3. ¿Qué se aprende cooperando?

A pesar de conocer las bases del aprendizaje cooperativo, una pregunta que rápidamente nos puede venir a la mente es la siguiente: *¿Qué es lo que los alumnos aprenden cooperando?*

Aunque lo mencioné ligeramente en las primeras líneas, a continuación voy a explicar ampliamente el tipo de aprendizaje que se deriva del trabajo en grupos cooperativos. Como ya he comentado anteriormente, el aprendizaje cooperativo constituye un

contenido a trabajar en sí mismo pero, a su vez, un aspecto que permite aprender otros contenidos y competencias.

- *Como contenido a enseñar:* Esto implica, por un lado, que los alumnos sepan cuáles son los objetivos a alcanzar, objetivos no de tipo individual, sino colectivos. Esta es una parte importante del trabajo cooperativo. Por otro lado, hay que enseñarles a organizarse: distinguir los roles que tiene cada miembro del grupo, distribuir el trabajo... Y, por último, enseñarles a cooperar supone enseñarles habilidades sociales (escuchar atentamente a sus compañeros, ayudarse mutuamente, controlar el tiempo de trabajo, compartir ideas, controlar el tono de voz, etc.).
- *Como contenido que permite el desarrollo de otras competencias:* El trabajo cooperativo es una pieza clave en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. La socialización, hoy en día, es un aspecto crucial, no sólo en el ámbito escolar sino, especialmente, fuera del aula.

Por ello, si queremos favorecer la relaciones sociales se debe fomentar los grupos cooperativos, lo cual lleva consigo un aumento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, apoyo personal y escolar, y valoración positiva de la diversidad.

Pero además de las habilidades sociales, a través de esta metodología de trabajo también se trabajan otro tipo de habilidades o valores:

- *Habilidades cognitivas:* Aunque son muchas las habilidades que en este ámbito se desarrollan, destacaré algunas como, la capacidad de ver el origen del problema, ponerse en el lugar de los demás, o buscar alternativas.

Asimismo, a través del aprendizaje cooperativo se logra un mayor rendimiento por parte de todos sus alumnos (ya sean de alto, medio o bajo rendimiento), una mayor capacidad de retención a largo plazo, y un tiempo de dedicación a las tareas superior (Johnson et al., 1999).

- *Valores morales:* En cuanto al desarrollo moral, cada persona atraviesa distintas fases. El aprendizaje cooperativo, concretamente, se sitúa en la tercera fase, la cual está vinculada con la lealtad al compañero, la

necesidad de sentirse aceptado y apreciado (“está bien o mal lo que el grupo piensa que está bien o mal”).

Además de las ventajas a nivel social, cognitivo y moral, el aprendizaje cooperativo también mejora la salud mental; esto supone un “ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones” (Johnson et al., 1999, p.24).

A nivel general, el trabajo cooperativo incrementa el grado de motivación de los estudiantes, mejora la convivencia en el aula, y, en consecuencia, el rendimiento académico es superior (Marín, 2001, citado en Pujolàs, 2004).

2.4. Puesta en práctica de los grupos cooperativos

Una vez descritas las características más teóricas del aprendizaje cooperativo, haré una breve referencia a cómo llevar a la práctica esta metodología de trabajo, un aspecto importante a conocer, tanto por el profesorado de los centros, como por el resto de los agentes educativos.

A nivel general, para poner en práctica una actividad cooperativa, es necesario plantearse las siguientes cuestiones:

- *¿Hay que formar los grupos o permitir que sean los propios alumnos los que los formen?*
- *¿Qué roles hay que determinar?*
- *¿Qué número de alumnos es el ideal para conformar los grupos?*
- *¿Cómo se organizan actividades que sigan la metodología del aprendizaje cooperativo?*

En cuanto a la formación de los grupos, debe ser el profesor el que se encargue de formarlos, teniendo en cuenta, no sólo las capacidades de tipo cognitivo, sino también las de relación, inserción social y equilibrio emocional, entre otras.

Asimismo, es muy importante la asignación de roles entre los componentes de cada grupo. Concretamente, son cuatro los papeles que se asignan en el trabajo cooperativo:

- *El coordinador*: se asegura de que esté entendido lo que hay que realizar y aprender, coordina el trabajo del equipo, y, en el caso de que algún miembro no esté presente, reparte sus tareas.
- *Asistente*: se asegura de que todos participan y son tenidos en cuenta, y controla el volumen de voz.
- *Secretario*: toma nota de las conclusiones del trabajo, las decisiones que se han tomado, etc., es responsable de llevar al día el cuaderno del equipo –plan de equipo, diario de las sesiones...- y desempeña la función de portavoz del grupo.
- *Responsable de recursos*: organiza los materiales del equipo y regula los tiempos.
- *Portavoz o secretario* (para el caso de grupos de cinco personas): expone las conclusiones del trabajo, las decisiones tomadas,... en asamblea de clase.

En lo que se refiere al número de integrantes por grupo, no existe un número concreto que sea el adecuado; la cantidad dependerá de distintos factores como por ejemplo, lo que se quiera conseguir, la edad de los alumnos, los recursos con los que se cuente, el tiempo disponible, etc. Sin embargo, sí que es cierto que un tamaño adecuado oscilaría entre tres y seis componentes.

Las actividades a desempeñar se organizan de la siguiente manera, a nivel general:

- Concretar los objetivos de la sesión o tema a tratar.
- Establecer la forma en que se conformarán los grupos de trabajo.
- Explicar, de forma detallada, la actividad de aprendizaje que se persigue, así como el tipo de relación grupal deseada.
- Supervisar, de manera continua, la efectividad de los grupos, así como su trabajo, e intervenir en la enseñanza de determinadas habilidades o aspectos cuando se considere oportuno. En el Anexo 1 aparece una tabla de observación.
- Evaluar los logros de los estudiantes y discutir con cada grupo su propia valoración del trabajo realizado (Evaluación del *Plan de equipo* –herramienta de que dispone cada equipo para progresar en su aprendizaje-). Un ejemplo claro de evaluación nos lo muestra Pujolàs (Anexo 2), elaborando, a continuación, un pequeño extracto de ello:

Tabla 1. Extracto de la evaluación del Plan de equipo

Cómo ha trabajado nuestro equipo	Muy bien	Bien	Hay aspectos a mejorar
Cada uno ha realizado las tareas asignadas a su rol.			
Todos hemos aprendido.			
Nos hemos ajustado al tiempo adecuadamente.			
Nos hemos ayudado los unos a los otros.			
Hemos compartido nuestras ideas.			
Hemos avanzado en el cumplimiento de los objetivos.			

Fuente: Adaptado de Pujolàs Maset, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula* (p.130). Barcelona, España: Octaedro

3. LOS GRUPOS COOPERATIVOS Y LA ESCUELA INCLUSIVA: DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA

3.1. Relación entre la cooperación y la inclusión educativas

“La escuela inclusiva tiene que preparar para la cooperación y no para la competición” (Pujolàs, 2004, p.34). En la escuela el sentido de cooperación debe superar al de competición. Esto significa que en un centro inclusivo los alumnos deben ser responsables de su aprendizaje, tanto a nivel individual como a nivel grupal, así como potenciar la ayuda mutua, el respeto y la satisfacción colectiva, frente al éxito individual y la competitividad.

La educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo están intrínsecamente relacionados. No es posible llevar a la práctica los ideales de la escuela inclusiva si en esa escuela prima la competitividad y la segregación de los más débiles. Del mismo modo, el sentido de cooperación no tiene sentido en un colegio donde no se entienda la diversidad como un aspecto enriquecedor, y donde, entre otras cosas, “los estudiantes se gradúen con el convencimiento de que ser inteligente significa ser el número uno” (Stainback, 2001c, citado en Pujolàs, 2004, p.34).

Partiendo de la base de que ambos conceptos dependen el uno del otro, a continuación describiré más ampliamente los aspectos que los relacionan, partiendo, para ello, de los rasgos distintivos de la escuela inclusiva (Pujolàs, 2004).

En primer lugar, la educación inclusiva tiene el objetivo de que todos aprendan las habilidades académicas (hablar, leer, escribir, calcular...) y sociales (cómo comunicarse, respetarse...) necesarias para alcanzar los ideales de todo ser humano de “ser, vivir y convivir”.

Pero para ello, no se trata de conseguir saber más que el compañero de al lado, sino de saber todo cuánto se pueda y, sobre todo, de poner ese conocimiento al servicio de los demás. Esto es lo que se busca desde la cooperación y no desde la competición; lograr adquirir cada uno el mayor grado de conocimiento para compartirlo con los demás, constituyendo una pequeña “comunidad de aprendizaje”. En ambos casos, no se trata sólo de formar alumnos competentes y hábiles sino, fundamentalmente, de formar estudiantes críticos y responsables, respetuosos con las diferencias.

En segundo lugar, centrándonos en lo que se adquiere en la escuela, es necesario hacer una referencia explícita al saber. En una escuela inclusiva se cultivan los diferentes saberes a los que hace referencia Jacques Delors: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. Los cuatro se ponen en práctica en el trabajo cooperativo. Por un lado, el “saber”, que permite *aprender a aprender*, permite usar lo que se ha adquirido en un aprendizaje posterior. Aprender a trabajar de manera cooperativa te permite, no sólo adquirir habilidades de relación social, sino también desarrollar otras competencias (matemática, física, comunicativa...).

Por otro lado, tenemos el “saber hacer”, una forma de aplicar lo aprendido a cualquier situación de la vida real que se plantee. El trabajo colaborativo ofrece muchas posibilidades en el aula, entre las que cabe destacar el Aprendizaje basado en Problemas, también conocido como ABP, una metodología que se basa en el trabajo en grupos en base a una situación problemática de la vida real. Existen otras metodologías de tipo cooperativo, como el Aprendizaje y Servicio, el Aprendizaje basado en Tareas, etc.

El tercer tipo de saber, “saber ser” es básico en una escuela inclusiva, ya que permite que cada alumno se desarrolle a nivel personal en su grado máximo. El aprendizaje cooperativo es una pieza clave de ese desarrollo, puesto que valores como la solidaridad, la ayuda mutua o el respeto, son esenciales para la realización personal de cualquier individuo.

Por último, el “saber convivir”, aprender a cooperar y participar con el resto de personas, constituye un aspecto fundamental para que se pueda aplicar el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, también es cierto que a los alumnos hay que enseñarles a trabajar de forma colaboradora. Como ya he mencionado en puntos anteriores, es necesario “aprender a cooperar y cooperar para aprender”.

Estos dos últimos saberes (“saber ser” y “saber a convivir”) son básicos en la escuela inclusiva, ya que no es posible aprender a ser respetuosos o aprender a cooperar si excluimos a los diferentes.

Siguiendo con los rasgos distintivos de la escuela inclusiva y cooperativa, es necesario hacer una mención especial al concepto de heterogeneidad. La escuela inclusiva se fundamenta en lo que los siguientes autores definen como *lógica de la heterogeneidad* (Brown et al., 1987, citado en Pujolàs, 2004).

No se puede esperar que los alumnos sepan relacionarse con personas diferentes en el ámbito laboral, doméstico o recreativo, si previamente no se les ha enseñado a ello. No podemos esperar que trabajen con personas heterogéneas si desde la escuela no lo hacen porque se excluye a los diferentes. De esta manera, es importante que los alumnos aprendan a vivir con el diferente desde que son pequeños, desde el contexto educativo. Y para ello, la mejor estrategia de trabajo en el aula no es la competitiva o la individualista, sino la cooperativa, ya que a través de ella los estudiantes tienen una mayor posibilidad de interacción con los demás compañeros.

En este punto es necesario recalcar que vivimos en una sociedad interconectada, basada en las relaciones entre personas de muy diversa índole. Esto se deriva de que los seres humanos somos “animales sociales” y, como tales, un aspecto básico del aprendizaje cooperativo, la *interdependencia*, es también clave para aprender a vivir en sociedad. En la sociedad actual no podemos vivir dependientes de los demás ni

tampoco de manera autónoma; somos interdependientes y nos necesitamos los unos a los otros si queremos progresar en cualquier ámbito. Por lo tanto, necesitamos el grupo, el equipo, que lo que afecte a un miembro afecte a los demás, pero que lo que beneficie a unos también beneficie al resto.

Asimismo, aunque ya mencionado en apartados anteriores, hay que recalcar que, para el desarrollo de una escuela y una educación inclusivas, es condición indispensable entender la diversidad desde el punto de vista enriquecedor, y no como una dificultad añadida a la educación. La diversidad debe ser entendida desde dos puntos de vista; por un lado, como algo a potenciar y por tanto, valorando las diferencias de cada persona como algo valioso y respetado; y por otro lado, este concepto también debe ser algo contra lo que luchar, en lo que se refiere a la diversidad que se deriva en desigualdad de oportunidades para los que son diferentes.

En los grupos cooperativos, a pesar de las diferencias indiscutibles que existen entre sus miembros, existe una relación clara de igualdad. Eso no implica que todos sean iguales, sino que ninguno se encuentra por encima o por debajo de los demás, independientemente de sus características.

En consecuencia, una escuela inclusiva se debe basar en los principios de igualdad. Todos deben ser recibidos en la escuela pero, además, *bien recibidos*, de acuerdo a lo que cada persona necesita. Una escuela que acoja a todos por igual será, por tanto, una escuela de calidad, debiéndose aplicar este principio, no solo al alumnado, sino a toda la comunidad educativa.

Avanzando un poco más en los principios de la escuela inclusiva, otro aspecto a tratar es la necesidad de entender el centro educativo como una comunidad, un grupo de personas que trabajan juntas, con unos objetivos comunes. A continuación, se muestra una clara descripción de lo que para Flynn constituye una comunidad de aprendizaje:

“Creo que una auténtica comunidad es un grupo de individuos que ha aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para divertirse juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer

nuestras las situaciones de los demás” (Flynn 1989, p.4, citado en Ipland, 2008, p.34).

Por tanto, las personas que conforman un centro escolar constituyen una comunidad si se sienten verdaderamente vinculadas, aceptadas y apoyadas, en tanto que además de darse apoyo unas a otras, se consigue que se dé respuesta a las necesidades educativas.

3.2. Comunidades educativas inclusivas

Como resumen de lo anterior, el término de inclusión puede ampliarse desde una escuela inclusiva a una *comunidad inclusiva*. Con ello es evidente que si desde la escuela no se debe excluir a nadie, tampoco resulta ético hacerlo en la comunidad.

Este sentido de comunidad también se manifiesta en el aprendizaje cooperativo. Aplicado a los grupos colaborativos, se entiende que cada persona del equipo es un miembro importante y valioso, al mismo tiempo que posee una serie de responsabilidades para apoyar al grupo. Todo esto potencia en la persona la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto y el sentimiento de valía personal (Stainback et al., 1999, citado en Pujolàs, 2004).

Para que los centros escolares constituyan verdaderas comunidades es imprescindible potenciar la interdependencia positiva entre todas las personas que, directa o indirectamente, están relacionadas con el centro. Para que hablemos de comunidad en un sentido estricto, es necesario inculcar en todas las personas involucradas un sentimiento de pertenencia al grupo, de manera que sin ellas, el centro no podría recibir el nombre de comunidad. No pueden pensar sólo en ellas mismas, sino que deben ser conscientes de que lo que hagan perjudicará o beneficiará al resto de la comunidad. Como afirma Pujolàs (2004, p.40), “todos deben tener la convicción (...) de que navegan en el mismo barco y que *se salvan o se hunden conjuntamente*”.

Por todo ello, para potenciar la formación de redes sociales en los centros y, por tanto, de verdaderas comunidades inclusivas, es necesario lo siguiente (Stainback & Stainback, 1999, citado en Pujolàs, 2004):

- Fomentar redes naturales de apoyo a través de la tutoría entre iguales, el círculo de amigos, el aprendizaje en equipos cooperativos, etc. Para ello, es muy importante que exista cooperación entre los alumnos, así como entre el alumnado y el profesorado y el profesorado entre sí, potenciando actividades cuya base sea la cooperación, en aras a promover el éxito colectivo, y no solo el personal.
- Adaptar el aula, dotándola de los recursos necesarios para atender las necesidades específicas del alumnado, así como a todo el alumnado en general. Además de los recursos, también es necesario adaptar el espacio, de manera que se maximice el aprendizaje de todos los estudiantes. Ello supone que la organización del mobiliario debe ajustarse a las exigencias de lo que se esté trabajando en cada momento.

En el caso del trabajo en equipos cooperativos, la disposición del aula adquiere especial relevancia. Concretamente, el docente debe tener en cuenta distintos aspectos: la disposición de los miembros de cada grupo (deben sentarse juntos, de manera que se miren a la cara los unos a los otros), la situación de los alumnos respecto al profesor (deben poder ver al docente en una postura cómoda), o la distancia entre los grupos (deben situarse lo suficientemente separados como para no interferir en el trabajo de los demás y como para que el profesor pueda circular entre ellos) (Johnson et al., 1999).

Este es un ejemplo claro de que “el escenario donde se coopera debe estar de acuerdo con la cooperación que se propone en las actividades o experiencias” (Departamento de Educación y Cultura, 1999, p.27). Por tanto, la organización espacial deberá ser siempre tomada en cuenta en las decisiones previas al trabajo cooperativo.

- Capacitar a los alumnos para que puedan ayudarse mutuamente. Aunque tradicionalmente la responsabilidad de ofrecer apoyo y ayuda ha recaído exclusivamente sobre el profesor, en una escuela inclusiva el profesor debe ceder parte de esa responsabilidad a sus alumnos. Su función hoy es capacitar a los alumnos para que sean ellos los que se apoyen los unos a los otros, e

intervengan en el proceso de aprendizaje. De esta manera, ellos se hacen, también, responsables de su propio aprendizaje.

Este término, también conocido como “responsabilidad compartida”, es uno de los principios que rigen el aprendizaje cooperativo, ya explicado anteriormente.

- Potenciar la comprensión y el respeto de las diferencias individuales como un contenido a planificar y establecer de antemano. Como comentaba anteriormente, no por organizar al alumnado en grupos se consigue que trabajen de una manera cooperativa. Por tanto, hay que enseñarles a trabajar siguiendo esta metodología y eso implica, entre otras cosas, enseñarles a respetar y valorar las diferencias, de manera que las entiendan como un recurso de enriquecimiento del equipo, y no de dificultad.
- Poner en práctica el principio de flexibilidad en el funcionamiento y la organización del aula y, en general, del centro. Con ello se busca, no sólo poder cambiar contenidos, metodologías, estrategias de trabajo, etc., sino también, ser conscientes de la necesidad de adaptarse a las situaciones cambiantes que estamos viviendo en la actualidad. Tenemos a un alumnado cada vez más diverso al que no podemos atender como se hacía hace cincuenta años. La sociedad cambia y, con ello, la educación.

3. 3. De la inclusión educativa a la inclusión social: una manera de vivir

Después de esta profunda reflexión acerca de los rasgos distintivos de la educación inclusiva en consonancia con el aprendizaje cooperativo, se desprende la idea general de que bajo los ideales de esta escuela inclusiva se esconde un *“ideal para vivir y convivir*, unos valores que tenemos que ir descubriendo y cultivando tanto a nivel personal como social, que determinan, sin duda, la educación y la escuela que queremos para nuestros hijos” (Pujolàs, 2004, p.35).

Valores como la diversidad y el respeto por las diferencias, la solidaridad y la ayuda mutua, la aceptación de todos, la responsabilidad individual y compartida, o la cooperación, son valores que se pueden y se deben enseñar en la escuela y que

conforman, no sólo una forma de actuar, sino una “manera de vivir”. Esto es por lo que, en última instancia, debe apostar la escuela inclusiva.

A pesar de la necesidad y la importancia de una escuela como la que he descrito, la mayoría de las personas estarían de acuerdo en que este tipo de escuela, hoy en día, es una utopía. Hay que diferenciar lo que nos gustaría que ocurriera de lo que realmente ocurre en términos de educación.

Sin embargo, aunque las expectativas de lograr un sistema educativo “ideal” no sean más que eso, ideales, no por eso debemos cesar en la lucha por conseguir lo que se considera una verdadera escuela inclusiva. Un ejemplo claro de ello nos lo aporta Porter (2001, citado en Pujolàs, 2004), quien nos muestra las posibilidades de avanzar hacia unas escuelas inclusivas, a través de una experiencia que lleva realizando durante quince años en un distrito escolar de la provincia canadiense de New Brunswick, en catorce escuelas y con unos cinco mil estudiantes.

Por tanto, aunque una escuela basada en el diálogo, en el aprendizaje interactivo, en la participación, en el aprendizaje colaborativo..., en definitiva, una escuela que crea en las posibilidades de todo ser humano, sea todavía un sueño hoy, no por eso hay que dejar de soñar y menos de luchar.

Para concluir este apartado, me gustaría hacerlo con una cita de Stainback (2001*b*, p.21, citado en Pujolàs, 2004, p.36), que dice: “La educación que demos a los estudiantes mañana no puede ser mejor que la que soñemos hoy”.

3. 4. Proyecto de Aprendizaje Cooperativo (PAC): una experiencia práctica

Para terminar, voy a describir una experiencia de aprendizaje cooperativo realizada en un centro de Castellón, de Educación Primaria e Infantil, durante el curso 2008/09 (Escobedo et al., 2011). Consiste en la aplicación del PAC, un programa didáctico inclusivo que busca atender al alumnado con necesidades educativas diversas, a través de la aplicación de técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula.

Se trata de un estudio de casos basado en la línea de Investigación-Acción. Este sigue tres fases (formación a los docentes, aplicación al aula y evaluación) y los datos se obtienen a partir de registros de observación, de tests y de cuestionarios que pasan los

maestros a los alumnos, así como de grupos de discusión entre el equipo de investigación que está realizando el estudio, y los docentes participantes junto con algunos alumnos.

A continuación, detallaré todas las partes del proyecto.

3.4.1. Centro de estudio y desarrollo del PAC

Aunque el centro elegido posee muchos recursos materiales y económicos, el hecho de haberlo elegido para el estudio se debió al interés creciente de parte del profesorado por formarse en estrategias y técnicas de aprendizaje cooperativo.

Concretamente, fueron 16 de los 40 profesores que componían la plantilla, los que decidieron implicarse en el proyecto.

Existía una relación de cordialidad entre todo el profesorado del centro pero, sin embargo, destacaba una carencia acentuada de colaboración entre ellos. Sí que había coordinación a nivel de ciclos, pero a nivel de inter-ciclos ésta era casi inexistente. Asimismo, el equipo directivo no se implicó en el proyecto.

El trabajo con este grupo de profesores sigue las siguientes fases (ya mencionadas anteriormente):

1. Formación del docente: antes de iniciar el proyecto, se forma al profesorado en estrategias y técnicas de aprendizaje cooperativo para poder llevar a la práctica en el aula.
2. Aplicación y seguimiento del programa: el profesorado aplica en su aula las técnicas y estrategias aprendidas en el curso de formación. Asimismo, se llevan a cabo seminarios para compartir las experiencias.
3. Evaluación: a través del pretest y postest a los alumnos, y de los grupos de discusión.

3.4.2. Metodología del Proyecto

La línea que sigue el estudio es la Investigación-Acción, que consiste en un proceso de retroalimentación entre la teoría y la práctica, en el que el objetivo último es reflexionar sobre la práctica educativa para mejorarla.

Por ello, para poder mejorar la realidad educativa es importante que nazca esta propuesta de los participantes, en este caso del profesorado, más que del grupo de investigación. De esta manera, si el docente reflexiona sobre su propia práctica, es más probable que se produzcan cambios en toda la escuela.

3.4.3. Formación del Profesorado

Dada la importancia del rol del profesorado, hay que centrar una parte destacada del proyecto a la formación de éste. Desde este enfoque, se forma al profesorado en técnicas y estrategias que abordan tres ámbitos: cohesión de grupo, trabajo cooperativo como un recurso para enseñar, y trabajo cooperativo como un contenido a enseñar.

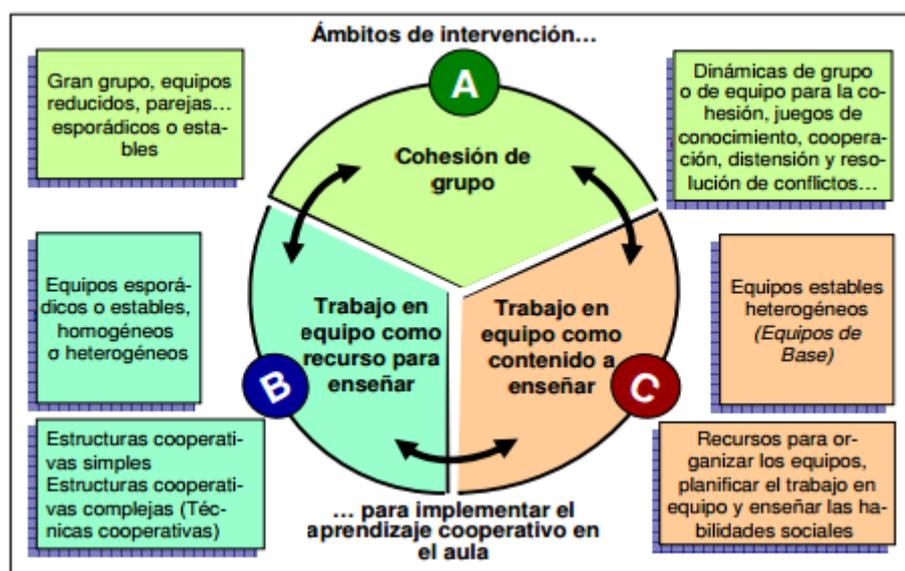


Figura 3. Ámbitos de intervención del PAC

Fuente: Escobedo, P., Aguirre, A. & Doménech, A. (2011) *Aprendiendo juntos en la escuela: una experiencia cooperativa* (p.3). Recuperado de spieu.uji.es/JAC/Revisados/AC/3.pdf

Respecto a la *cohesión del grupo* se pretende que los alumnos adquieran un sentimiento de pertenencia al grupo.

En cuanto al *trabajo como recurso para enseñar*, se trata de enseñar al alumnado técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo para llevar a la práctica en cualquier materia de trabajo.

Los efectos del aprendizaje cooperativo en la inclusión en sexto de primaria

Por último, en lo que se refiere al *trabajo en equipo como contenido a enseñar*, se enseñan contenidos propios del aprendizaje cooperativo: habilidades comunicativas, habilidades sociales, valores, etc.

3.4.4. Valoración

A pesar de no contar todavía con el análisis de todos los resultados, la valoración general es muy positiva, tanto por parte del profesorado y alumnado, como del equipo de investigación, los cuales han observado mejoras en la dinámica del centro.

Sin embargo, también es importante destacar que parte del profesorado observó dificultades en el alumnado a la hora de cooperar. Esto pudo explicarse por dos razones: o bien porque cualquier persona aprende haciendo y, por tanto, los alumnos necesitarían más práctica; o porque el trabajar de forma cooperativa no sólo implica formar grupos sino, fundamentalmente, enseñarles a trabajar siguiendo esa metodología.

Para concluir, es importante recalcar que esta experiencia sirvió para valorar la importancia de la formación del profesorado en la mejora de la atención a la diversidad del alumnado en sus aulas, lo cual podría servir de precedente para futuras investigaciones y, sobre todo, para avanzar en el desarrollo de escuelas verdaderamente inclusivas.

ESTUDIO EMPÍRICO

1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es conocer el estado de inclusión educativa en tres clases de 6º de Educación Primaria del Colegio Público San Jorge, en Pamplona, en función del uso de la metodología de “aprendizaje cooperativo”. Más concretamente, se trata de demostrar los efectos que tiene esta metodología en la inclusión a nivel de aula.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Conocer la valoración del alumnado del nivel de inclusión en el aula.
- Conocer la percepción del profesorado del grado de inclusión en el aula.
- Comparar el nivel de inclusión de las tres aulas de 6º de Primaria, trabajándose en una de ellas, la metodología cooperativa.

1.2. Hipótesis de partida

Las hipótesis que guían el proceso de investigación son las siguientes:

- *Sobre el alumnado*
 - Hipótesis 1: El alumnado que trabaja los grupos cooperativos está mejor integrado en el aula, tanto con sus compañeros, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Hipótesis 2: El alumnado de esta aula pone en práctica, en mayor medida, valores como el respeto, la ayuda mutua y la valoración positiva de las diferencias.
 - Hipótesis 3: El alumnado con NEAEs o en situación sociocultural desfavorecida está más integrado en el aula donde se trabajan los grupos cooperativos.

- *Sobre el profesorado*
 - Hipótesis 4: El profesorado que funciona en grupos cooperativos desarrolla recursos y actividades para estimular el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
 - Hipótesis 5: Este profesorado trabaja de manera conjunta.

1.3. Determinación de la población y muestra

La población utilizada en el estudio se compone de un grupo de alumnos y profesores de 6º de Educación Primaria del Colegio Público San Jorge (Pamplona).

En un primer momento se iba a realizar la investigación en dos aulas, una que trabajara el aprendizaje en grupos cooperativos y otra que no lo hiciera. Sin embargo, ante la actitud colaboradora de los tutores de 6º de Primaria, se decidió ampliar la población a las tres aulas existentes en el curso.

Esto supuso un total de 55 alumnos, de los cuales 20 trabajaban esta metodología inclusiva, y los otros 35 no. Del total del alumnado que ha tomado parte en el estudio, 2 reciben apoyo en Pedagogía Terapéutica y 16 reciben refuerzo en Atención a la Diversidad.

Además del alumnado, también han participado en la investigación los profesores que los atienden:

- Los tutores (3)
- El profesorado especialista:
 - Inglés (3)
 - Educación Física (1)
 - Música (1)
 - Religión (1)
 - Euskera (1)
 - Atención a la Diversidad (1)
 - Pedagoga Terapeuta (1)

Esta muestra de 55 alumnos y 12 profesores, aunque no ha sido excesivamente extensa, ha permitido recoger resultados variados acerca de la inclusión en estas aulas. Esto se desarrollará ampliamente más adelante.

1.4. Recogida de información

Dadas las características del estudio y el escaso tiempo para llevarlo a cabo, se decidió que la información se obtendría a través de cuestionarios realizados a todas las personas incluidas en la muestra. Estos cuestionarios fueron anónimos.

Puesto que resultó arduo encontrar algún cuestionario que se adaptara exactamente a las características de este estudio, se elaboró uno que se basaba en los indicadores de inclusión del *Index for inclusión*, una guía de inclusión elaborada por Tony Booth y Mel Ainscow (Anexo 3). Esta guía tiene el objetivo de apoyar a los diferentes centros educativos, en aras a desarrollar la inclusión en las escuelas.

1.4.1. Diseño de cuestionarios

Se han elaborado dos tipos de cuestionarios, uno a rellenar por el alumnado, y otro dirigido al profesorado (Anexo 4). Aunque se trata de cuestionarios diferentes, éstos sólo difieren en la forma, que no en el contenido. Ambos contienen las mismas preguntas (salvo una que detallaré a continuación); sin embargo, en el cuestionario dirigido a los alumnos estas se explican en mayor detalle, dado que su nivel de comprensión no es comparable al del profesorado.

Por ejemplo, una cuestión como la siguiente, “el alumnado está implicado activamente en su propio aprendizaje”, la cual la encontramos en el cuestionario del profesorado, para los alumnos tiene esta forma: “te preocupas por lo que estás aprendiendo (si algo lo desconoces preguntas, investigas, etc.)”.

Los cuestionarios contienen dos tipos de preguntas: unas enfocadas al alumnado, y otras relacionadas con la actuación del profesorado. Todas ellas se enmarcan en el contexto de la inclusión, aplicada al aula.

Son 13 preguntas (12 para el alumnado, porque una que se realiza al profesorado va dirigida exclusivamente al alumnado con NEAEs o en situación sociocultural desfavorecida –*los sujetos más vulnerables a la exclusión están integrados*-), con tres

opciones de respuesta cada una. Estas son: totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo y en desacuerdo. Al final del cuestionario hay un apartado de Observaciones, a rellenar de manera opcional.

1.4.2. Proceso de recogida de información

- Solicitud de permiso a la dirección del centro y a los tutores de las aulas implicadas: Antes de llevar a cabo los cuestionarios, se pidió permiso a la directora del centro personalmente. Una vez recibida su aprobación, se hizo lo mismo con los tutores de las aulas de 6º, de los cuales también se obtuvo total aceptación. Además se comprometieron a comunicárselo al resto del profesorado.
- Recogida de datos: Una vez aceptada la propuesta, se comunicó a los tutores las pautas a llevar a cabo y se les repartió los cuestionarios, los cuales fueron completados (tanto por los alumnos como por los profesores) en menos de dos semanas.

Respecto a esto debo resaltar que, aunque el cuestionario era optativo, todo el alumnado y el profesorado lo realizaron.

1.4.3. Análisis de datos

- *Resultados del cuestionario*

Se realizaron en total 79 cuestionarios, 55 por los alumnos y 24 por los profesores.

- Resultado del cuestionario para el alumnado

- a. Respuestas a los ítems.

En primer lugar, nos referiremos a los cuestionarios realizados por los alumnos. En la siguiente tabla se muestran las respuestas (en número y en porcentaje) de los dos grupos de alumnos: el alumnado que trabaja la metodología cooperativa (Alumnado A), y el alumnado que no la trabaja (Alumnado B). Del alumnado A recogí 20 cuestionarios (un aula), y del alumnado B 35 (dos aulas).

Tabla 2: Respuestas a los ítems por el Alumnado A y B

Nº Preg.	Alumnado	Respuestas a los ítems para $n_1= 20$ cuestionarios y $n_2= 35$ cuestionarios					
		0	%	1	%	2	%
P1	A	14	70	6	30	0	0
	B	16	45,71	16	45,71	3	8,57
P2	A	12	60	7	35	1	5
	B	19	54,28	15	42,85	1	2,86
P3	A	12	60	8	40	0	0
	B	19	54,28	12	34,28	4	11,43
P4	A	8	40	12	60	0	0
	B	15	42,86	17	48,57	3	8,57
P5	A	14	70	6	30	0	0
	B	16	45,71	19	54,28	0	0
P6	A	8	40	11	55	1	5
	B	18	51,43	16	45,71	1	2,86
P7	A	7	35	12	60	1	5
	B	13	37,14	20	57,14	2	5,71
P8	A	12	60	8	40	0	0
	B	22	62,86	13	37,14	0	0
P9	A	19	95	1	5	0	0
	B	15	42,86	17	48,57	3	8,57
P10	A	18	90	2	10	0	0

	B	16	45,71	16	45,71	3	8,57
P11	A	16	80	4	20	0	0
	B	16	45,71	13	37,14	6	17,14
P12	A	7	35	13	65	0	0
	B	17	48,57	11	31,43	7	20

*0: Totalmente de acuerdo. /1: Bastante de acuerdo. /2: En desacuerdo.

*Se indica con una "P" seguida de un número cada pregunta del cuestionario.

Según los datos recogidos, el alumnado A se siente más acogido en el aula que el alumnado B; frente a un 70%, el segundo grupo se siente totalmente acogido en un 45,71%. La comparativa está recogida en el siguiente gráfico.

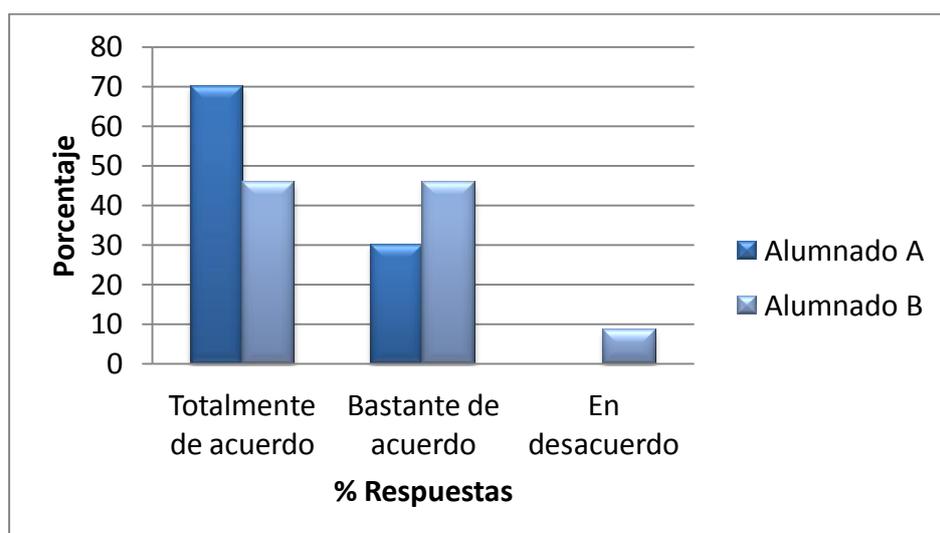


Figura 4. Ítem 1: Te sientes acogido por tus compañeros.

Cuestionario para el alumnado

En las preguntas dirigidas a la ayuda mutua y a la participación en las actividades del aula (P2 y P3), ambos grupos de alumnos opinan de una manera semejante (un 60% del alumnado A y un 54,28 del alumnado B). Cabe resaltar que un 11,43% del alumnado B no participa en las actividades del aula, o así lo constata en el cuestionario.

En la pregunta que va referida a si valoran las aportaciones de sus compañeros (P5), en el grupo que trabaja los grupos cooperativos una amplia mayoría está totalmente de acuerdo con esta afirmación (70%). Por el contrario, las respuestas están más repartidas en el alumnado que no trabaja esta metodología, estando completamente de acuerdo con esta afirmación prácticamente la mitad de ellos (45,71%).

Por otro lado, los alumnos que no trabajan en equipos cooperativos piensan, ligeramente en mayor medida que el otro grupo, que comparten sus ideas con los demás –P4- (42,86% frente al 40% en el caso del alumnado A). Sin embargo, un 60% de alumnado A está parcialmente de acuerdo con este ítem.

Lo mismo ocurre en una pregunta sobre el profesorado, en la cual tan solo un 35% del alumnado A piensa firmemente que el profesorado utiliza recursos y actividades que impulsan a participar (P12). Esto contrasta en gran medida con el porcentaje que muestra el grupo B (48,57%). Del mismo modo que en la pregunta anterior, aunque algo más acentuado, este bajo porcentaje de alumnos del grupo A se compensa con el 65% que considera que en algunas ocasiones sí utiliza recursos el profesorado. El siguiente gráfico muestra esta información más claramente.

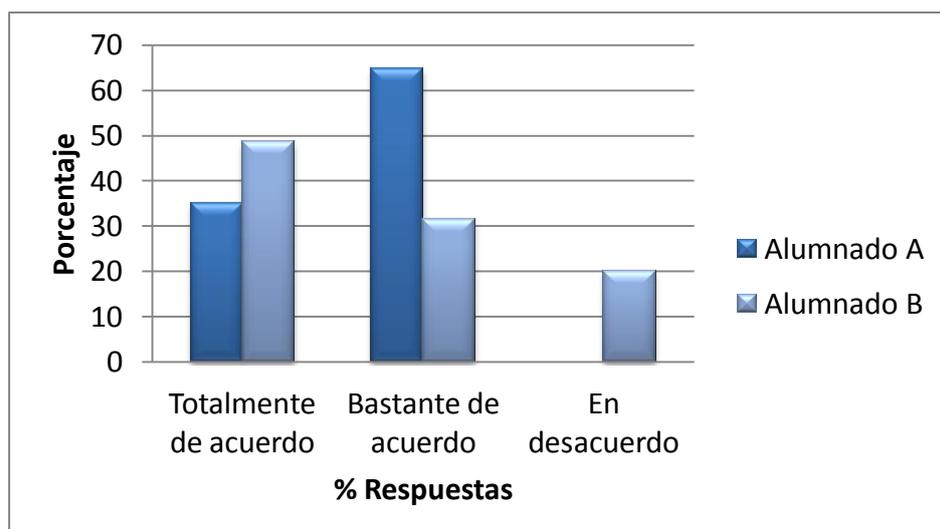


Figura 5. Ítem 12: El profesorado usa materiales y realiza actividades que te impulsan a participar.
Cuestionario para el alumnado.

Los alumnos de ambos grupos afirman que se preocupan bastante por lo que están aprendiendo (P6). Están totalmente de acuerdo un 40 y 51,43% de los grupos A y B respectivamente.

Ambos grupos también consideran en igual medida que las actividades del aula son motivadoras (P7), y que respetan a sus compañeros, al igual que se sienten respetados (P8). Sin embargo, es menor el porcentaje en el ítem 7 (35% en el grupo A y 37,14% en el B).

En los ítems 9, 10 y 11, preguntas todas ellas referidas a la actuación del profesorado, las diferencias entre los dos grupos son notables. En general, el grupo que trabaja el aprendizaje cooperativo considera que la actuación del profesorado es muy inclusiva.

El 90% del alumnado A piensa que el profesorado siempre planifica, enseña y evalúa de manera conjunta (p10), frente al 45,71% del alumnado B. De manera semejante, el 80% del alumnado del primer tipo considera que los profesores de apoyo siempre refuerzan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (casi la mitad del alumnado del otro grupo están totalmente de acuerdo con esto - 45,71%-).

Sin embargo, las diferencias más notables se observan cuando se habla de la existencia de una estrecha colaboración entre el profesorado (P9). La práctica totalidad del alumnado A (95%) manifiesta su total acuerdo con esta afirmación. El siguiente gráfico muestra los datos concretos.

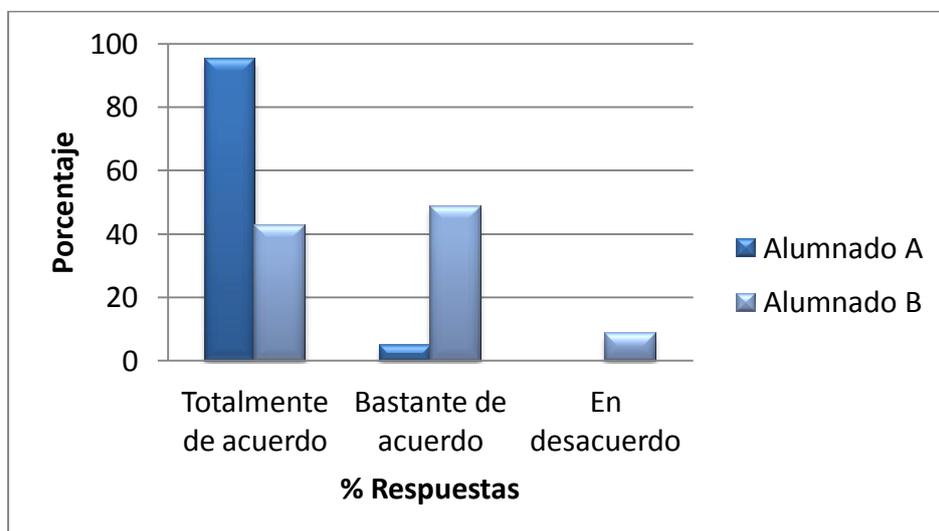


Figura 6. Ítem 9: Se da una estrecha colaboración entre el profesorado que te atiende a ti y al resto de tus compañeros.
Cuestionario para el alumnado.

Además de hacer referencia al grado de acuerdo con las distintas afirmaciones, cabe destacar el desacuerdo mostrado en determinados ítems.

Respecto a esto, a nivel general, hay un mayor nivel de desacuerdo entre el alumnado B. De hecho, solo el 5% de los alumnos del grupo A se muestran en desacuerdo en alguna cuestión (P2, P6 y P7).

En el caso del alumnado B, en todas las preguntas salvo en dos (P5 y P8) hay alumnado que no está conforme. Cabe resaltar el grado de desacuerdo con el apoyo que reciben del profesorado de apoyo, y el uso de materiales y actividades en el aula (17,14 y 20% respectivamente).

b. Respuestas a las observaciones (Anexo 5)

Respecto a las observaciones en la parte final del cuestionario, únicamente las han rellenado alumnos de una de las aulas donde no se

llevan a cabo los grupos cooperativos. En un aula el tutor no les permitió completarlas debido, especialmente, a la falta de tiempo.

Entre las observaciones recogidas se debe destacar que la mayoría se basan en valoraciones al profesorado, en muchos casos negativas. Éstas van enfocadas a la falta de atención hacia los alumnos y a la escasez de colaboración entre ellos. Aunque aparecen los nombres de los profesores citados, únicamente escribiré los comentarios.

Entre las diferentes observaciones, he seleccionado las dos siguientes, ya que son representativas del resto:

“Algunos profesores no te hacen caso casi nunca”

“Para mí hay profesores que no colaboran y no se esfuerzan”

Una de ellas hace referencia a la escasez de actividades que llevan a cabo para impulsar la participación del alumnado.

“Pienso que no hacen muchas actividades”

Asimismo, dos alumnos dirigen las observaciones hacia su situación personal en el aula.

“No me siento respetado por mis compañeros pero sí por los profesores; los respeto a los compañeros, pero no demasiado, y a algunos profesores no mucho”

- Resultado del cuestionario para el profesorado
 - a. Respuestas a los ítems

En la siguiente tabla muestro las respuestas (en número y en porcentaje) de los cuestionarios completados por el profesorado. En total son 24, 8 realizados por el profesorado que atiende el aula que trabaja los grupos cooperativos (Profesorado A), y 16 que trabajan con el resto de aulas (Profesorado B).

Tabla 3: Respuestas a los ítems por el Profesorado A y B.

Nº Preg.	Profesorado	Respuestas a los ítems para $n_1= 8$ cuestionarios y $n_2= 16$ cuestionarios					
		0	%	1	%	2	%
P1	A	6	75	2	25	0	0
	B	3	18,75	13	81,25	0	0
P2	A	6	75	2	25	0	0
	B	4	25	9	56,25	3	18,75
P3	A	4	50	4	50	0	0
	B	3	18,75	11	68,75	2	12,5
P4	A	5	62,5	3	37,5	0	0
	B	2	12,5	13	75	2	12,5
P5	A	1	12,5	6	75	1	12,5
	B	0	0	6	43,75	9	56,25
P6	A	2	25	6	75	0	0
	B	0	0	11	68,75	5	31,25
P7	A	0	0	6	75	2	25
	B	1	6,25	8	50	7	43,75
P8	A	4	50	4	50	0	0
	B	3	18,75	12	75	1	6,25
P9	A	7	87,5	1	12,5	0	0
	B	5	31,25	7	43,75	4	25
P10	A	5	62,5	3	37,5	0	0

	B	7	43,75	8	50	1	6,25
P11	A	2	25	5	62,5	1	12,5
	B	7	43,75	6	37,5	3	18,75
P12	A	6	75	2	25	0	0
	B	10	71,43	3	21,43	1	7,14
P13	A	7	87,5	1	12,5	0	0
	B	11	68,75	3	18,75	2	12,5

*0: Totalmente de acuerdo. /1: Bastante de acuerdo. /2: En desacuerdo.

*Se indica con una "P" seguida de un número cada pregunta del cuestionario.

La gran mayoría del profesorado que atiende al grupo que trabaja los grupos cooperativos considera que éstos se sienten acogidos y que se ayudan mutuamente (ambos en un 75%). Sin embargo, el profesorado B solo está completamente de acuerdo con estas afirmaciones en un 18,75 y 25% respectivamente (P1 y P2). En la pregunta 1 es importante resaltar que aunque solo un 18,75% del profesorado B está completamente de acuerdo con este ítem, este valor se compensa con el porcentaje que está *Bastante de acuerdo* (81,25%). El siguiente gráfico muestra los resultados de la P1.

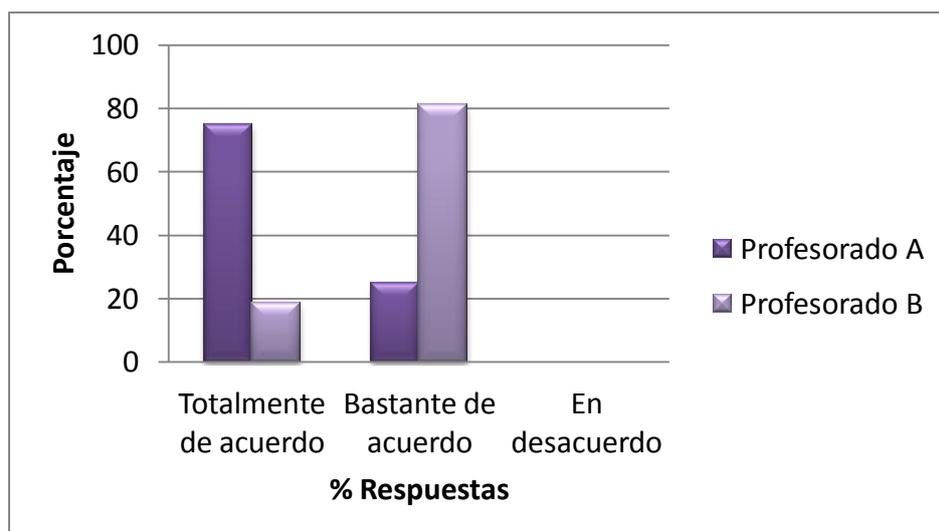


Figura 7. Ítem 1: Se sienten acogidos.

Cuestionario para el profesorado

Del mismo modo, el profesorado A piensa que la actitud que prevalece en el aula es de respeto, tanto entre el alumnado como entre el alumnado y el profesorado – P9- (87.5%). Este dato disminuye drásticamente bajo la opinión del profesorado B (31,25%).

Por otro lado, algunas preguntas referidas a su propia actuación son valoradas positivamente por el profesorado de ambos grupos. Ambos consideran que los profesores de apoyo refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos -P12- (75 y 71,43% respectivamente), y también se muestran completamente de acuerdo con el uso de recursos para apoyar el aprendizaje y la participación – P13- (87,5 y 68,75% respectivamente).

Entre los datos más bajos se encuentran los ítems referidos a la valoración de los demás compañeros, en especial a aquellos con NEAEs (P5), y la implicación en el aprendizaje (P6). Concretamente, un 12,5% del profesorado A considera que no se valoran las aportaciones de los demás compañeros, y ninguno lo piensa en el caso del profesorado B. Tampoco considera ningún profesor que el alumnado B esté implicado en su aprendizaje, siendo algo mayores los datos bajo la opinión del profesorado A (25%). Sin embargo, en ambas preguntas (P5 y P6), estos

bajos datos en el profesorado A, son reforzados por la información aportada en el apartado *Bastante de acuerdo* (75% en ambas preguntas).

Del mismo modo, solo un 25% del profesorado A piensa que planifican, enseñan y evalúan de manera conjunta –P11- (frente a un 43,75% del profesorado B), y ningún profesor del grupo A considera que los sujetos más vulnerables a la exclusión estén integrados (P7). En el caso del profesorado B, tan solo un 6,25% lo piensa. También aquí (P7) los datos se ven compensados por la cifras en el apartado *Bastante de acuerdo* (75%). El siguiente gráfico muestra los datos del ítem 7 en más detalle.

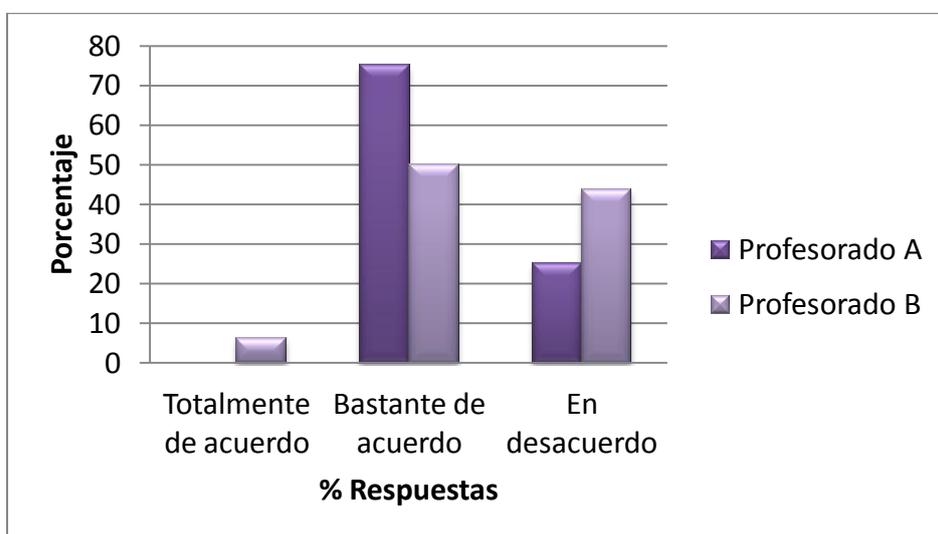


Figura 8. Ítem 7: Los sujetos más vulnerables a la exclusión están integrados.

Cuestionario para el profesorado

En las preguntas referidas a la implicación en las actividades del aula (P3, P4 y P8), alrededor de la mitad del profesorado A está totalmente de acuerdo (50, 62,5 y 50% respectivamente). Las cifras bajan respecto a la opinión del profesorado B (18,75, 12,5 y 18,75%). Lo mismo ocurre en la pregunta que se refiere a la colaboración estrecha entre el profesorado –P10- (un 62,5% del profesorado A está totalmente de acuerdo), aunque en este caso, el porcentaje del profesorado B es mayor que en los casos anteriores (43,75%).

Además de lo citado anteriormente, hay que mencionar que, aunque en muchas de las respuestas del profesorado B los porcentajes de completa conformidad son bajos, estos se compensan con las respuestas en las que están “parcialmente” de acuerdo. Esto ocurre, por ejemplo en las preguntas 1, 4 y 8, donde los porcentajes ascienden a un 81,25, 75 y 75% respectivamente. Se puede apreciar mejor en el gráfico que muestro a continuación.

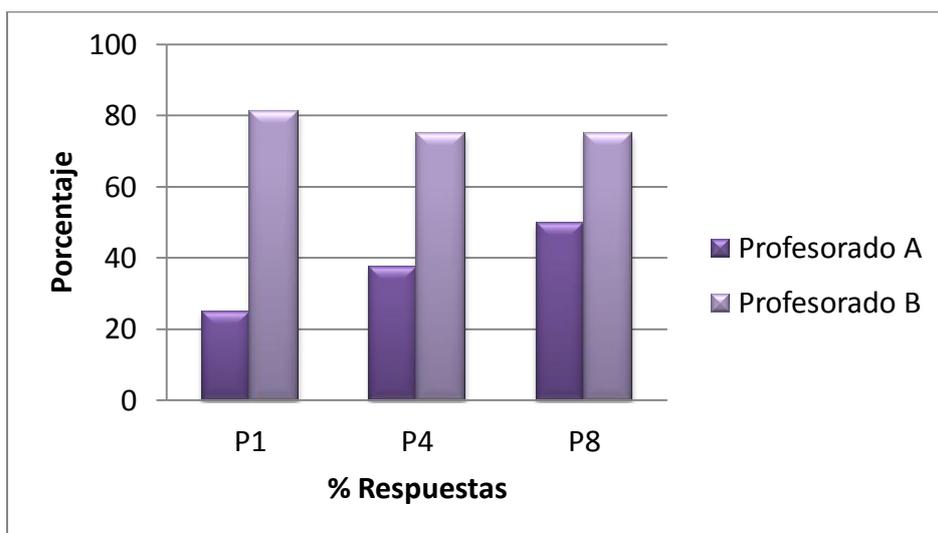


Figura 9. Respuestas de “Bastante de acuerdo” a los ítems 1,4 y 8.
Cuestionario para el profesorado

Otro punto a tratar es el hecho de que sólo en tres preguntas hay algún profesor del grupo A en desacuerdo –P5, P7 y P11- (en esos casos, el porcentaje es bajo -12,5 o 25%-).

Por el contrario, el profesorado B se muestra disconforme en un mayor grado, existiendo sólo una pregunta en la que el porcentaje es 0 (P1). En el resto, los datos son relativamente bajos, salvo en el caso de las preguntas 5 y 7, donde los porcentajes son 56,25 y 43,75% respectivamente.

También es necesario resaltar que una pregunta no ha sido respondida por el profesor de Educación Física; se trata de la pregunta referida al profesorado de apoyo, puesto que él nunca ha contado con su presencia en sus sesiones.

b. Respuestas a las observaciones

Ningún profesor ha completado las observaciones.

1.5. Contraste con las hipótesis planteadas

Una vez recogidos los resultados de los cuestionarios, se procederá a contrastarlos con las hipótesis planteadas. En este punto, debo remarcar que haré referencia, exclusivamente, al apartado *Totalmente de acuerdo*.

Respecto a la *Hipótesis 1: “El alumnado que trabaja los grupos cooperativos está mejor integrado en el aula, tanto con sus compañeros, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje”*, ésta se manifiesta en las preguntas P1, P3, P6 y P7 en el alumnado, y en las P1, P3, P6 y P8 en el profesorado. La integración del alumnado es vista de diferente manera por los alumnos y los profesores; de hecho, mientras que el profesorado está de acuerdo con esta afirmación, en el alumnado existen ciertas disonancias (en las preguntas 6 y 7 los datos son inferiores a los del grupo B, y en las otras dos preguntas - 1 y 2- las diferencias entre ambos grupos no son muy notables).

La *Hipótesis 2: “El alumnado de esta aula pone en práctica, en mayor medida, valores como el respeto, la ayuda mutua y la valoración positiva de las diferencias”*, se muestra en las preguntas P2, P4, P5 y P8 en el alumnado, y P2, P4, P5 y P9 en el profesorado. En este caso, prácticamente las opiniones de los alumnos y los profesores coinciden, aunque hay que destacar que, en dos de las preguntas completadas por el alumnado (P4 y P8), el porcentaje es ligeramente superior en el caso del alumnado que no trabaja los grupos cooperativos.

En cuanto a la *Hipótesis 3: “El alumnado con NEAEs o en situación sociocultural desfavorecida está más integrado en el aula donde se trabajan los grupos cooperativos”*, sólo existe prueba de ello en el cuestionario del profesorado y, más concretamente, en el ítem 7. Sin embargo, debo rechazar esta hipótesis, porque ningún profesor considera que el alumnado con algún tipo de necesidad está más integrado.

Aunque no se tiene en cuenta, en el apartado *“Bastante de acuerdo”* un 75% de este profesorado opina parcialmente que esta afirmación se cumple.

Siguiendo a la *Hipótesis 4: "El profesorado que funciona en grupos cooperativos desarrolla recursos y actividades para estimular el aprendizaje y la participación de todo el alumnado"*, ésta se puede ver reflejada en las preguntas P11 y P12 en el alumnado, y P12 y P13 en el profesorado. Se puede verificar esta hipótesis, aunque con un matiz en una pregunta dirigida al alumnado; en la P12, el 35% de los alumnos del grupo A piensa que el profesorado desarrolla recursos y actividades en el aula, frente al 48,57% del alumnado B.

Por último, la *Hipótesis 5: "Este profesorado trabaja de manera conjunta"*, se manifiesta en las preguntas P9 y P10 en el alumnado, y P10 y P11 en el profesorado. Al igual que en el caso anterior, los resultados verifican esta hipótesis salvo en un caso; respecto a la opinión del profesorado respecto a la P11, sólo un 25% considera que planifica, enseña y evalúa de manera conjunta (frente a un 43,75% del profesorado que trabaja con los alumnos que no trabajan los grupos cooperativos).

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

A partir del estudio empírico realizado en el Colegio Público San Jorge, se han extraído las siguientes conclusiones (debo remarcar que, al igual que en la verificación de las hipótesis, solamente me he fijado en el apartado *Totalmente de acuerdo*).

- *Respecto a los ítems referidos al alumnado:*
 - Un mayor porcentaje de alumnos del grupo A se sienten acogidos en el aula. Esto se constata, tanto por la opinión del alumnado (70%), como por la del profesorado (75%).
 - Asimismo, se ayudan los unos a los otros en mayor medida que los otros grupos de alumnos. Esto lo refleja el 60% del alumnado y el 75% del profesorado.
 - También participan en la actividad que se esté realizando en mayor medida (un 60% del alumnado y un 50% del profesorado).
 - Del mismo modo, comparten sus ideas con los demás. Respecto a esta afirmación hay diferencias; mientras que el 62% del profesorado piensa de este modo, un 40% de alumnado está de acuerdo, siendo ligeramente superior el porcentaje del alumnado B (42,86%).
 - En cuanto a la valoración que hacen de las aportaciones del resto de compañeros, también es mayor en el grupo A (70% del alumnado y 12,5% del profesorado). Aquí hay que destacar que, aunque un bajo porcentaje del profesorado opina esto, la cifra es mayor que la del profesorado B (0%).
 - A partir de las opiniones del profesorado y el alumnado A, estos últimos no están muy implicados en su propio aprendizaje (el 40% del alumnado y 25% del profesorado). Hay que destacar que un porcentaje ligeramente mayor de alumnado B está de acuerdo con este ítem (51,43%).
 - El profesorado no piensa que los alumnos más vulnerables a la exclusión estén más integrados en el grupo A; de hecho, ningún profesor está

totalmente de acuerdo con esta afirmación, frente a un 6,25% del profesorado B.

- En cuanto a la estimulación que proporcionan las actividades realizadas en el aula, sólo el profesorado considera que ésta es mayor en el grupo A (un 50% frente a un 18,75% del profesorado B).
- Sólo el profesorado A considera que el alumnado es más respetuoso, tanto con sus compañeros como con los profesores (87,5%). Aunque el porcentaje del alumnado A que lo piensa es elevado (60%), también lo es el del alumnado B (62,86%).
- *Respecto a los ítems referidos al profesorado:*
 - Tanto el alumnado como el profesorado del grupo A consideran que existe una mayor colaboración entre el profesorado que atiende este grupo (95 y 62,5%, respectivamente).
 - Aunque el alumnado A considera que el profesorado planifica, enseña y evalúa de manera conjunta en gran medida (90%), esto no es apoyado por la opinión del profesorado (25%, frente a un 43,75 del profesorado B).
 - Respecto al refuerzo que proporcionan los profesores de apoyo, la opinión es más favorable en el grupo A. Tanto el alumnado como el profesorado lo apoyan (80 y 75% respectivamente).
 - Respecto a la última pregunta, solo el profesorado A piensa que éste desarrolla más recursos para apoyar el aprendizaje que el profesorado B (87,5%). Solamente un 35% del alumnado A está totalmente de acuerdo con esta afirmación (frente a un 48,57% del alumnado B).

Como conclusión final, a partir del análisis exhaustivo de todos los datos recogidos, puedo afirmar que, a nivel general, el grado de inclusión educativa en las aulas de 6º de Educación Primaria del Colegio Público San Jorge, es mayor en el alumnado que trabaja los grupos cooperativos. Esto se constata por la opinión de ambos participantes (alumnado y profesorado). Los siguientes gráficos reflejan estos datos a nivel global.

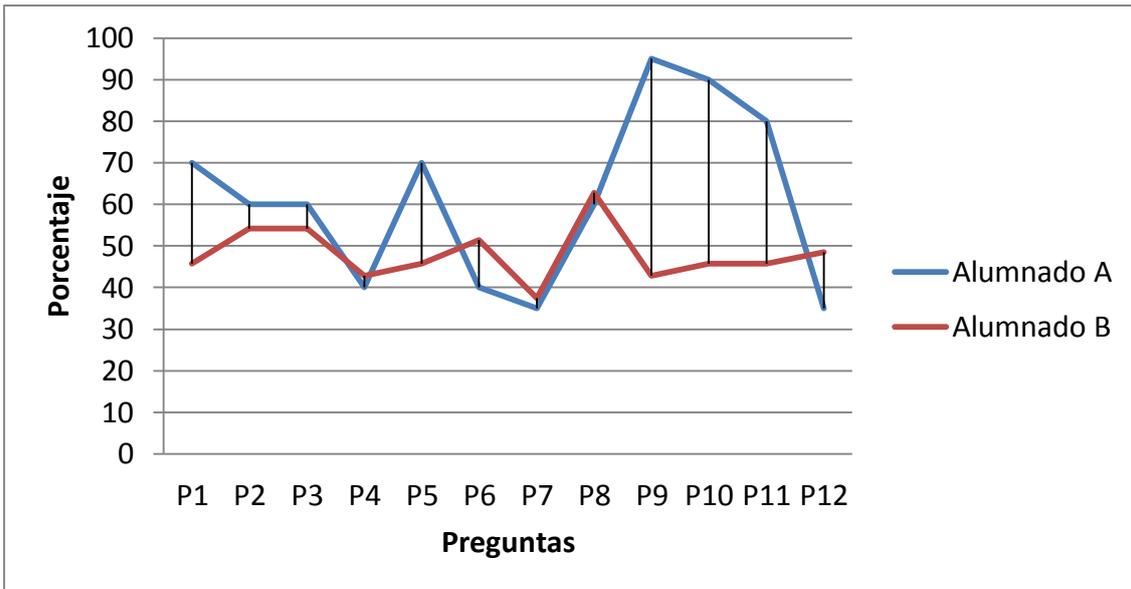


Figura 10. Alumnado: Comparativa del grado de inclusión general

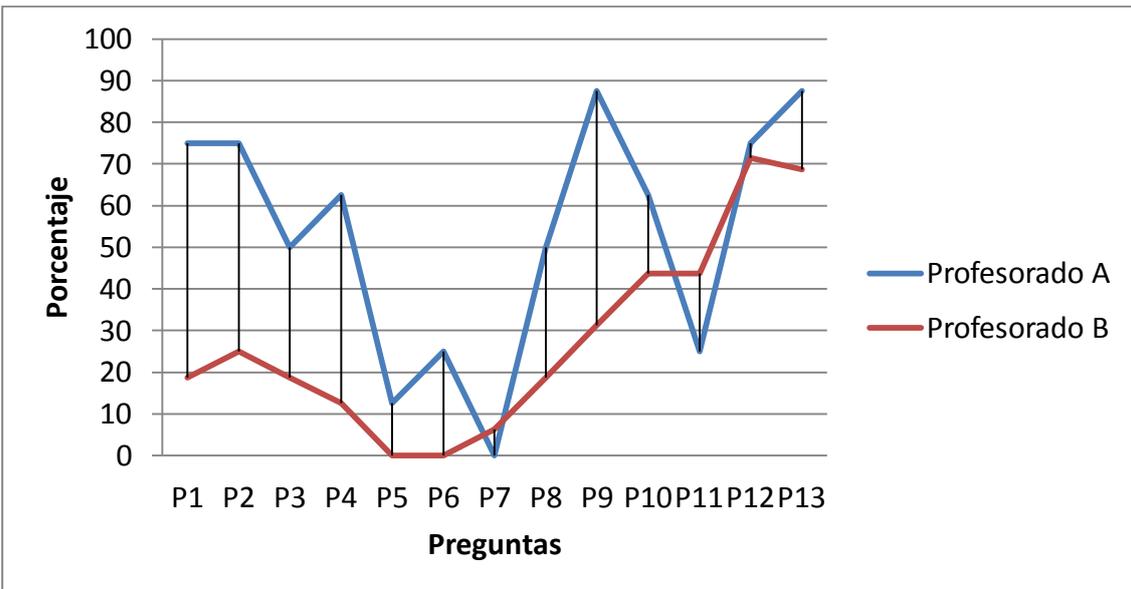


Figura 11. Profesorado: Comparativa del grado de inclusión general

Por otro lado, a pesar de haberse obtenido unos resultados satisfactorios, se debe resaltar algunas limitaciones surgidas en relación con el estudio empírico.

En primer lugar, es necesario destacar el escaso tiempo para poder llevarlo a la práctica. Esto ha derivado en otros problemas, entre los que cabe destacar, la imposibilidad de completar la totalidad del cuestionario en un elevado número de personas de la muestra (las observaciones, concretamente). Asimismo, se considera

que no se ha dedicado el tiempo necesario a determinados ítems. De ahí la amplia y, en ocasiones, llamativa variabilidad en las respuestas.

Por otro lado, otra consecuencia directa de la falta de tiempo ha sido la imposibilidad de poder tener en cuenta diferentes variables a la hora de recoger y analizar los datos. Por ejemplo, esto ha resultado en que solamente se tuviese en cuenta el apartado *“Totalmente de acuerdo”* de los cuestionarios.

En cuanto a la implicación del centro en el trabajo, es importante hacer una mención especial a los profesores colaboradores (y a la directora del centro), así como al alumnado de 6ª de Educación Primaria. Gracias a su buena predisposición, se ha podido obtener toda la información necesaria en menos de dos semanas, contando con una implicación de la práctica totalidad del profesorado de 6º, así como del alumnado de este curso.

Finalmente, a partir de los resultados y conclusiones obtenidas, se planteará una serie de propuestas de mejora en torno a la inclusión educativa de este centro (concretamente de las aulas de 6º):

- Extender la metodología de los grupos cooperativos al resto del alumnado, ya que se ha demostrado que favorece en gran medida el desarrollo de la inclusión en el aula.
- Potenciar la acogida de todo el alumnado, en especial la de aquellos más vulnerables a la exclusión.
- Desarrollar actividades y recursos que potencien la participación de todo el alumnado y favorezcan su aprendizaje.
- Fomentar metodologías de trabajo que potencien el trabajo en equipo, tanto entre el alumnado, como entre el profesorado. Se ha observado que la cooperación favorece en gran medida la integración de todo el alumnado. Además de para la cooperación, se deberían poner en práctica metodologías de trabajo que potencien valores inclusivos como el respeto, la solidaridad o la ayuda mutua, las cuales sean aplicables tanto en el ámbito académico como fuera de él.

REFERENCIAS

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Colegio Público San Jorge (2009). *Hacia una educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57745/SANJORGE.pdf/f9c5ad5b-8ff9-43fc-b097-0c82bb2822cc>
- Departamento de Educación y Cultura (1999). *El aprendizaje cooperativo. Unidad técnica de Diseño y Desarrollo Curricular*. Recuperado de http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf
- Escobedo, P., Aguirre, A. & Doménech, A. (2011) *Aprendiendo juntos en la escuela: una experiencia cooperativa*. Recuperado de spieu.uji.es/JAC/Revisados/AC/3.pdf
- Ipland García, J., Córdoba Pérez, M., Moya Maya, A., García Rodríguez, M^a P. & Gil Álvarez, M.J., (Eds.) (2008). *La Atención a la Diversidad: diferentes miradas*. Huelva, España: Hergué.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. & Holubec, Ediythe J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Muntadas, T., Martín, M.A., Muñoz de Leyva, M., Torredemer, M., Albarán, R., Salgueiro, M.,... Bustos, A. (2009). *La Educación que queremos. Situación actual de la Inclusión Educativa en España*. Madrid, España: FEAPS.
- Pliego Prenda, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos, Revista Educativa Digital*, IV (8), 1-14. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3746890.pdf>
- Pujolàs Maset, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Recuperado de http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf

Pujolàs Maset, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, España: Octaedro.

Pujolàs Maset, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa* (Introducción). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Extracto de la evaluación del Plan de equipo.....	21
Tabla2. Respuestas a los ítems por el Alumnado A y B.....	36-37
Tabla 3. Respuestas a los ítems por el Profesorado A y B.....	42-43

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cambio de paradigma.....	9
Figura 2. Comparativa entre el equipo de aprendizaje cooperativo y el equipo de trabajo tradicional.....	17
Figura 3. Ámbitos de intervención del PAC.....	30
Figura 4. Ítem 1: Te sientes acogido por tus compañeros. Cuestionario para el alumnado.....	37
Figura 5. Ítem 12: El profesorado usa materiales y realiza actividades que te impulsan a participar. Cuestionario para el alumnado.....	39
Figura 6. Ítem 9: Se da una estrecha colaboración entre el profesorado que te atiende a ti y al resto de tus compañeros. Cuestionario para el alumnado.....	40
Figura 7. Ítem 1: Se sienten acogidos. Cuestionario para el profesorado.....	44
Figura 8. Ítem 7: Los sujetos más vulnerables a la exclusión están integrados. Cuestionario para el profesorado.....	45
Figura 9. Respuestas de “Bastante de acuerdo” a los ítems 1,4 y 8. Cuestionario para el profesorado.....	46
Figura 10. Alumnado: Comparativa del grado de inclusión general.....	Conclusiones
Figura 11. Profesorado: Comparativa del grado de inclusión general.....	Conclusiones

ANEXO I. TABLA DE OBSERVACIÓN DEL EQUIPO

En la siguiente tabla se muestra un ejemplo claro de cómo se puede supervisar, de una manera objetiva, el trabajo llevado a cabo por cada uno de los grupos de trabajo. En concreto, se evalúa el rol de cada uno de los integrantes.

Tabla de observación

Observador: Fecha o fechas de la observación: Equipo observado:			
<i>Rol o cargo</i>	<i>Tareas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>TOTAL</i>
Coordinador/Ayudante del coordinador	Coordina el equipo: indica qué se tiene que hacer y cómo		
	Recuerda a cada miembro del equipo cuál es su rol y lo avisa si no lo ejerce		
	Pide ayuda al profesor si surge algún problema, duda o dificultad		
	Hace respetar el turno de palabra		
	Avisa a los compañeros cuando el equipo se desvía del tema o habla de otra cosa		
	Fomenta la participación		
Portavoz	Comunica en voz alta los resultados del trabajo en equipo, o la opinión del grupo, cuando se le pide		
	Controla el tono de voz (de palabra o con un gesto)		
Secretario	Anota los acuerdos del equipo		
	Hace el seguimiento de la tabla de control del grupo		
	Controla el tiempo en la realización de las tareas		
Monitor (responsable del material)	Recoge el material necesario para la actividad		
	Controla que todo el material utilizado se mantenga limpio y ordenado en su sitio		
	Controla que se limpien las mesas		
	Recuerda a los compañeros (cuando haga falta) qué material tienen que traer de casa		

Fuente: Pujolàs Maset, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula* (p.127). Barcelona, España: Octaedro

ANEXO II. TABLA DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE EQUIPO

En la tabla que se muestra a continuación aparece la evaluación del trabajo realizado por cada equipo, realizada por los propios miembros del grupo. Éstos evalúan su actuación, los puntos positivos, los aspectos a mejorar, y los objetivos para el próximo Plan de Equipo.

Tabla de Evaluación del Plan de Equipo

TABLA DE OBSERVACIÓN			
Observador:			
Fecha o fechas de la observación:			
Equipo observado:			
<i>Rol o cargo</i>	<i>Tareas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>TOTAL</i>
Coordinador/Ayudante del coordinador	Coordina el equipo: indica qué se tiene que hacer y cómo		
	Recuerda a cada miembro del equipo cuál es su rol y lo avisa si no lo ejerce		
	Pide ayuda al profesor si surge algún problema, duda o dificultad		
	Hace respetar el turno de palabra		
	Avisa a los compañeros cuando el equipo se desvía del tema o habla de otra cosa		
	Fomenta la participación		
Portavoz	Comunica en voz alta los resultados del trabajo en equipo, o la opinión del grupo, cuando se le pide		
	Controla el tono de voz (de palabra o con un gesto)		
Secretario	Anota los acuerdos del equipo		
	Hace el seguimiento de la tabla de control del grupo		
	Controla el tiempo en la realización de las tareas		
Monitor (responsable del material)	Recoge el material necesario para la actividad		
	Controla que todo el material utilizado se mantenga limpio y ordenado en su sitio		
	Controla que se limpien las mesas		
	Recuerda a los compañeros (cuando haga falta) qué material tienen que traer de casa		

Fuente: Pujolàs Maset, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula* (p.130). Barcelona, España: Octaedro

ANEXO III. CUESTIONARIO DE INDICADORES INCLUSIÓN –*INDEX FOR INCLUSION*–

Aquí tenemos el cuestionario de indicadores de inclusión del *Index for Inclusion*, en una versión en español. Los cuestionarios elaborados para la realización del estudio empírico, aunque son de realización propia, se basan en éstos.

CUESTIONARIO DE INDICADORES DE INCLUSIÓN - BRISTOL

Fuente: Booth, Tony y Ainscow, Mel, "index for inclusión: ping learning and participation in schools", Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol , Reino Unido (www.inclusion.org.uk)

Por favor, marque con una X el grupo al que pertenece:

- Profesor
- Profesor de apoyo
- Director
- Otro miembro del equipo directivo
- Estudiante
- Padre, madre o tutor
- Otros (especificar)

Por favor, marque la casilla que coincida con su opinión:

		Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
Dimensión A	Creando culturas inclusivas				
A.1.1	A todos los alumnos se les hace sentirse acogidos				
A.1.2	Los alumnos se ayudan unos a otros				
A.1.3	Se da una estrecha colaboración entre el profesorado				
A.1.4	El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto				
A.1.5	Hay una relación asidua entre el profesorado y los padres / tutores				
A.1.6	El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente				

A.1.7	Muchas instituciones están implicadas en el colegio				
A.2.1	Todos los estudiantes tienen altas expectativas				
A.2.2	El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y los padres / tutores comparten una filosofía inclusiva				
A.2.3	Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias				
A.2.4.	El personal docente y los estudiantes se tratan como seres humanos y, al mismo tiempo, como responsables de jugar su papel				
A.2.5	El equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en todos los ámbitos escolares				
A.2.6	El colegio se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación				
Dimensión B	Realizando políticas inclusivas				
B.1.1	Los nombramientos y promociones del personal son justos				
B.1.2.	Se ayuda al personal nuevo a sentirse cómodo en el colegio				
B.1.3	El colegio intenta admitir a todos los alumnos de su localidad				

B.1.4.	El colegio elimina barreras arquitectónicas				
B.1.5.	Se ayuda a los alumnos nuevos a sentirse cómodos en el colegio				
B.1.6	El colegio organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados				
B.2.1	Se coordinan todos los tipos de apoyo educativo				
B.2.2	Las actividades formativas del personal docente le ayudan a responder a la diversidad del alumnado				
B.2.3	Las políticas de atención a las necesidades educativas especiales son políticas inclusivas.				
B.2.4	El Manual de Buenas Prácticas de las Necesidades Educativas Especiales se usa para reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes				
B.2.5	El apoyo a los que aprenden español, como segunda lengua, se coordina con el aprendizaje				
B.2.6	Han disminuido las presiones para la aplicación de expulsiones escolares				
B.2.7	Se han reducido las barreras para la asistencia al centro				
B.2.8	Se ha minimizado el bullying (acoso, intimidación)				

Dimensión C	Desarrollando prácticas inclusivas				
C.1.1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos				
C.1.2	En las clases se estimula la participación de todos los alumnos				
C.1.3	En las clases se forma en la comprensión de las diferencias				
C.1.4	Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje				
C.1.5	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa				
C.1.6	La evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes				
C.1.7	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo				
C.1.8	El profesorado planifica, enseña y evalúa de manera conjunta				
C.1.9	Los profesores de apoyo refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes				
C.1.10	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje				
C.1.11	Todos los alumnos participan en las actividades fuera del aula				

C.2.1	Las diferencias entre el alumnado son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje				
C.2.2	La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión				
C.2.3	El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación				
C.2.4	Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados				
C.2.5	Los recursos del colegio son distribuidos de manera justa para apoyar la inclusión				

Prioridades a desarrollar:

1.
2.
3.
4.
5.

ANEXO IV. CUESTIONARIOS

A continuación, aparecen los cuestionarios elaborados en el estudio empírico. Se muestra el cuestionario para el alumnado y el que se dirige al profesorado. En ambos hay tres opciones de respuesta (*Totalmente de acuerdo*, *Bastante de acuerdo*, y *En desacuerdo*), y al final hay un apartado, *Observaciones*, a completar de forma opcional.

- *Cuestionario para el alumnado*

CUESTIONARIO DE INDICADORES DE INCLUSIÓN –Alumnado-

Marque con una X la casilla que coincida con su opinión:

A nivel de aula:	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo
<i>Sobre el alumnado</i>			
Te sientes acogido por tus compañeros.			
Ayudas y recibes ayuda de los demás.			
Participas en la actividad que se esté llevando a cabo.			
Compartes tus ideas con los demás.			
Valoras las aportaciones de otros compañeros.			
Te preocupas por lo que estás aprendiendo (si algo lo desconoces preguntas, investigas, etc).			
Las actividades que se realizan en el aula te motivan lo suficiente como para participar.			
Respetas a tus compañeros y profesores y te sientes respetado.			
<i>Sobre el profesorado</i>			
Se da una estrecha colaboración entre el profesorado que te atiende a ti y al resto de tus compañeros.			
Planifica, enseña y evalúa de manera conjunta (entre varios profesores).			
Los profesores de apoyo refuerzan el aprendizaje y la participación de <u>todos</u> los estudiantes.			
Usa materiales y realiza actividades que te impulsan a participar.			

Observaciones:

Fuente: Adaptado de CSIE. Booth, & Ainscow, M (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

- *Cuestionario para el profesorado*

CUESTIONARIO DE INDICADORES DE INCLUSIÓN –Profesorado-

Marque con una X la casilla que coincida con su opinión:

A nivel de aula:	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	En desacuerdo
<i>Sobre el alumnado</i>			
Se sienten acogidos.			
Se ayudan mutuamente.			
Participan en la actividad que se esté llevando a cabo.			
Comparten sus ideas con los demás.			
Valoran las aportaciones de otros compañeros, especialmente las de aquellos más vulnerables a la exclusión.			
Están implicados activamente en su propio aprendizaje.			
Los sujetos más vulnerables a la exclusión* están integrados.			
Las actividades estimulan la participación de todo el alumnado.			
La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo, tanto entre el alumnado, como entre el alumnado y el profesorado.			
<i>Sobre el profesorado</i>			
Se da una estrecha colaboración entre el profesorado.			
Planifica, enseña y evalúa de manera conjunta.			
Los profesores de apoyo refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.			
Desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.			

Observaciones:

*Alumnado con NEAEs, en condiciones socioculturales desfavorecidas, con desconocimiento del idioma...

Fuente: Adaptado de CSIE. Booth, & Ainscow, M (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

- Alumno 4

Observaciones: Algunos profesores me prestan atención y otros no. [REDACTED], [REDACTED], están todo el tiempo con el móvil

- Alumno 5

Observaciones: No me siento respetado por mis compañeros pero sí por los profesores y los otros pero a los compañeros no demasiado y a algunos profesores no mucho.

- Alumno 6

Observaciones:

En la primera me siento así, así.

En las dos últimas pienso que no hacen muchas actividades como [REDACTED] y [REDACTED]

- Alumno 7

Observaciones:

Algunos profesores no te hacen mucho caso casi nunca. Ej: [REDACTED] se porta muy bien con nosotros. Pero a veces otros no nos hacen caso y se peñan las clases con el móvil no doy nombres.

- Alumno 8

Observaciones: Para mí hay profesores que no colaboran y no se esfuerzan, por ejemplo [REDACTED] el profesor de Uskera se pasa el día con el moril y la profesora de música. [REDACTED]