

Sandra PÉREZ ISO

PSICOLOGÍA Y
PEDAGOGÍA

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
COMO METODOLOGÍA CLAVE
PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

TFG/GBL 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación
Primaria/

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO
METODOLOGÍA CLAVE PARA ATENDER A LA
DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA***

Sandra PÉREZ ISO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Sandra PÉREZ ISO

Título / Izenburua

El aprendizaje cooperativo como metodología clave para atender a la diversidad en Educación Primaria

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Gradua

Centro / Ikastegia

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

Director-a / Zuzendaria

Nieves LEDESMA

Departamento / Saila

Psicología y Pedagogía / Psikologiak eta Pedagogiak

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Otoño / Udazkenean

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría expresar en estas líneas mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que me han ayudado y apoyado a lo largo de los cuatro años de carrera.

A mis padres que pese a las piedras del camino siempre han hecho que pudiera sacar adelante todo lo que me iba proponiendo, enseñándome que la felicidad se encuentra en uno mismo, siendo la pasión el motor del esfuerzo.

A mi hermana Laura y a mi novio Mikel por su apoyo incondicional, amor y paciencia.

A mi directora del Trabajo Fin de Grado, la profesora Nieves Ledesma, por su esfuerzo en la orientación, en el seguimiento y en la supervisión continua de este trabajo final.

Gracias a los colegios “Luis Amigó” e “Hijas de Jesús” de Pamplona por la entrega, dedicación y ratos compartidos los cuales me sirvieron de inspiración y desahogo.

Y mi especial dedicación a Haizea Zuasti Suárez, compañera, amiga y confidente por su enorme paciencia, por haberme apoyado en los momentos más difíciles y convertir mis llantos en alegría y fuerza para seguir el camino.

Y a mi abuela, donde quiera que estés.

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* me ha ayudado a la hora de elegir el tema ya que son las asignaturas que considero que más me pueden servir no solo en adquirir conocimientos, sino que sobre todo, y destacando hacia mi formación como persona.

El módulo *didáctico y disciplinar* permite enmarcar los conocimientos y conceptos más disciplinares que aportan diversos autores. Me han facilitado diversos saberes a la hora de realizar el marco teórico del presente trabajo fin de grado.

Asimismo, el módulo *practicum*, y sobre todo, las prácticas 5, de la especialidad de Pedagogía Terapéutica porque me han permitido plasmar los conocimientos y prácticas educativas realizadas en mi estudio empírico.

Introducción	5
1. Marco teórico	6
1.1. Diversidad y escuela inclusiva	6
1.1.1. Cambios sociales y tipo de diversidad	8
1.1.2. Atención a la diversidad	9
1.1.3. La escuela inclusiva	9
2.1 Aprendizaje Cooperativo	19
2.1.1. Qué es el aprendizaje cooperativo	19
2.2.2. Condiciones básicas del aprendizaje cooperativo	26
2.2.3. Implicaciones para el docente	30
3.1 Educación Primaria, Marco Normativo	33
2. Estudio empírico	41
2.1 Objetivos y metodología	41
2.2 Caso 1	51
2.2.1. Datos sobre el centro	51
2.2.2. Descripción de la experiencia educativa	54
3.1. Caso 2	59
3.3.1. Datos sobre el centro	59
3.3.2. Descripción de la experiencia educativa analizada	60
3. Conclusiones	61
4. Bibliografía	63

Actualmente, la puesta en práctica de nuevas corrientes inclusivas obliga, por un lado, a preparar a los docentes, y por otro, a desarrollar al máximo metodologías activas inclusivas que hagan posible la atención a la diversidad en las escuelas inclusivas. Por este motivo el objetivo de mi estudio es conocer y analizar prácticas educativas que se están realizando en dos centros educativos navarros en Educación Primaria que han sido programadas con el objetivo de promover el aprendizaje cooperativo en las aulas. Se entiende la metodología del aprendizaje cooperativo como necesidad y recurso para atender a la diversidad del alumnado, y como contenido a aprender, para convivir con la pluralidad de diferencias individuales que supone un modelo educativo inclusivo.

Palabras clave: Escuela Inclusiva, Aprendizaje Cooperativo, Atención a la Diversidad.

Abstract

Nowadays, the putting in practice of new inclusive currents forces to prepare, on the one hand, the teachers, and for other one, to developing to the maximum active inclusive methodologies that make possible the attention to the diversity in the inclusive schools. For this motive the aim of my study is to know and to analyze educational practices that are realized in two educational of Navarre centers in Primary Education that they have been programmed by the aim to promote the cooperative learning in the classrooms. There is understood the methodology of the cooperative learning as need and resource to attend to the diversity of the student body, and as content to learning, to coexist with the plurality of individual differences that there supposes an educational inclusive model.

Keywords: School Inclusion, Cooperative Learning, Attention to Diversity.

Introducción

El tema de este trabajo de Fin de Grado es el aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo.

El motivo principal de la elección de este tema se encuentra estrechamente relacionado con aspectos vivenciales de mi persona. En mi etapa de Educación Primaria y Secundaria viví experiencias relacionadas con el trabajo en grupo. En la mayoría de ocasiones dichos trabajos consistían en la realización de un trabajo centrado en un planteamiento teórico que carecía de aplicabilidad práctica. El docente era el encargado de organizar el conocimiento, de elaborar la materia que íbamos a aprender siendo este el modelo y el guía para el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin tener en cuenta nuestros intereses, motivaciones así como nuestras necesidades y dificultades.

A lo largo de la etapa universitaria y con el establecimiento del Plan Bolonia se ha planteado una renovación metodológica donde el alumnado tendría que tener un papel más activo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable; siendo capaz de analizar el conocimiento, de entender lo que aprende y de saber analizarlo y explicarlo a nuevas situaciones. Esto implica un cambio sustancial en los métodos de enseñanza y aprendizaje donde el docente debiera centrarse en los estudiantes (en sus saberes, en sus necesidades...) promoviendo situaciones de aprendizaje contextualizadas y focalizadas para el desarrollo en los estudiantes de su capacidad de aplicación y resolución de posibles tareas y problemas profesionales futuros. Esto no le he vivido apenas en mi formación y considero que es fundamental.

Considero que la educación ha de adaptarse a las capacidades del alumnado y posibilitar procesos de construcción de conocimiento sin excluir ni señalar a nadie y atendiendo a la diversidad del grupo apostando por metodologías activas como el aprendizaje cooperativo. Desde la escuela habría que atender y dar respuesta a las diferencias y combatir las desigualdades tratando de que todos los estudiantes, sean cuales sean sus capacidades, se integren en las dinámicas del aula, participen y consigan avances de máximos. Por ello he decidido profundizar en esta temática para extraer ideas acerca de cómo llevar todo esto a cabo posteriormente en mi futuro docente.

Por ello al plantearme mi trabajo me surgieron numerosas preguntas: “Aprender cooperativamente, ¿es una herramienta metodológica más o, es una condición para que el desarrollo de capacidades propuestas en los objetivos generales de Primaria y de las diferentes áreas se pueda dar”? ¿Cómo propiciar aprendizajes cooperativos en el aula atendiendo a la diversidad del alumnado? ¿Por dónde empiezo?... Son preguntas que sin una fundamentación teórica y sin una observación de experiencias didácticas en esta línea a pesar de mis estudios de magisterio, no las sabría responder.

Es importante que los docentes dispongamos de una serie de conocimientos básicos y necesarios para diseñar, intervenir y evaluar experiencias didácticas en el aula cuya estructura se base en la cooperación entre alumnos diversos.

Este estudio está fundamentado en el marco teórico, subdividido en tres epígrafes cohesionados e interrelacionados entre sí: diversidad y escuela inclusiva, el aprendizaje cooperativo y el marco normativo de Educación Primaria que hace referencia a esos aspectos. En dicho marco teórico he ido señalando algunas cuestiones que considero básicas en este ámbito.

Por otro lado, el objetivo del estudio empírico es conocer y analizar prácticas educativas que se están realizando en dos centros educativos navarros de Educación Primaria y que han sido programadas y realizadas con el objetivo de promover el aprendizaje cooperativo en las aulas. Considero que con el análisis de estas prácticas puedo acercarme a la comprensión acerca de cómo con el aprendizaje cooperativo es posible atender a la pluralidad y especificidad del alumnado, posibilitando una educación inclusiva de calidad con altas expectativas de éxito para todo el alumnado y suprimiendo las barreras de exclusión.

Por ello mi decisión de abordar este tema en mi trabajo Fin de Grado. Considero que el tema es muy amplio, pero tras la revisión bibliográfica y el estudio de dos experiencias didácticas de dos colegios de Navarra a través de entrevistas a docentes y revisando documentación diversa, incrementaré mi formación en torno a estas cuestiones y extraeré en lo referido a este tema.

1.MARCO TEÓRICO

1.1 Diversidad y Escuela Inclusiva

1.1.1 Cambios sociales y tipo de diversidad

Como sabemos, vivimos en una sociedad dinámica con continuos cambios.

Esta situación nos exige estar preparados para todos los sucesos que van surgiendo. Los modelos económicos quedan trasnochados, los requerimientos laborales evolucionan, e incluso los modelos familiares han revolucionado el concepto de vida doméstica. Esta dinámica cambiante ha afectado a todos los estamentos de la vida, y muy especialmente a la educación, que no puede permanecer ajena a lo que le circunda porque, de una parte es la propia sociedad la que constituye su herramienta de trabajo más valiosa, y por otra, porque sus destinatarios son los hombres y mujeres que viven en ese marco cambiante.

Se han producido cambios en los estilos de vida, en los modelos referenciales, en las relaciones familiares, en los principios éticos, en los valores morales, en las creencias religiosas, etc, lo constituye una amplia diversidad de cambios sociales que afectan al alumnado. Entre estos cambios sociales cabe destacar la obligatoriedad de la educación para todos donde encontramos alumnado diverso; la inminente llegada de alumnado de diferente procedencia añadiendo el concepto de multiculturalidad a la escuela, las desigualdades económicas que sufren las familias debido a la crisis que viven los países y por tanto los ciudadanos, así como la existencia de estilos de vida de diferentes, tipos de familias que se han ido desarrollando a lo largo de nuestros tiempos. También cabe destacar la repercusión que ha tenido la incorporación de la mujer al trabajo.

Si se pretende que los centros educativos constituyan un lugar central en la transmisión del conocimiento y de los valores sociales dominantes en cada sociedad, es fundamental que la actividad que en ellos se desarrolle resulte congruente con su entorno social. Porque, en definitiva, la forma en que los distintos integrantes del medio escolar perciban sus vinculaciones con el mismo, no son sino expresiones particulares o singulares de las vinculaciones sociales más generales. Constituyen las concreciones escolares de formas de pensar y actuar aprendidas en la sociedad misma.

Esto último significa que los cambios sociales tienen una proyección inmediata en el medio escolar.

Como reflejo del consenso internacional existente sobre los actuales retos sociales y la necesidad de elaborar una nueva síntesis educativa entre la orientación a la eficacia y la responsabilidad ética, así como sobre el papel que el aprendizaje cooperativo puede desempeñar en ello, cabe destacar el análisis planteado en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por J. Delors, 1996*, en el que señalan las siguientes necesidades educativas:

- *Ampliar sus objetivos y su duración.* La educación del siglo XXI debe modificar y ampliar sus objetivos, ampliación que se resumen en torno a cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.
- *Dar a los alumnos un papel más activo en su propio aprendizaje.* Los profundos cambios producidos en relación con la información y el creciente incremento de la incertidumbre que caracteriza al mundo actual, obligan a una importante transformación de los procesos a partir de los cuales se construye el conocimiento en la escuela.
- *Enseñar a cooperar y a desarrollar proyectos propios.* Debemos incluir en la escuela procedimientos de enseñanza-aprendizaje que permitan aprender a desarrollar proyectos propios y a cooperar en este sentido con los compañeros.

Debido a estas necesidades educativas que están presentes en las escuelas actuales, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos.

En consecuencia y con la obligatoriedad de la educación básica, las aulas actuales constituyen el reflejo de esa diversidad social los que hace que los centros deban plantearse en la actualidad diseñar respuestas educativas a las diferentes exigencias que le plantea un alumnado cada vez más diverso en sus orígenes y en su realidad cotidiana (Cabrerizo y Rubio, 2007).

El hecho de estar ante una realidad socioeducativa cada vez más amplia, diversa y heterogénea, reclama de la educación una especial atención a los aspectos

relacionados con la diversidad del alumnado para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación e inadaptación, frecuentemente relacionados con situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal.

Aunque en ocasiones la diversidad en el ámbito educativo alude a colectivos que tienen unas peculiaridades especiales que requieren un diagnóstico y una atención preferente por parte de profesionales especializados, la atención a la diversidad responde a un concepto que engloba a todo el alumnado del centro y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones que tengan como objetivo adaptarse a las necesidades de cada niño y niña, contando con todos los recursos del centro tanto personales como materiales, organizativos y curriculares.

1.1.2 Atención a la Diversidad

Según Jesús Cabrerizo Diago (2007) la atención a la diversidad implica, en el plano pedagógico la necesidad de articular una actuación didáctica que permita atender simultáneamente y con eficacia a unos alumnos/as que se van diferenciando progresivamente como resultado de la propia escolaridad, de los contextos personales y familiares así como de los intereses que se manifiestan en distintos momentos evolutivos. Una respuesta adecuada a la diversidad en esta etapa supone esencialmente la estructuración de situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente variadas y flexibles para posibilitar que el alumnado acceda a desarrollar, en el mayor grado posible, el conjunto de capacidades que señalan los objetivos de la etapa educativa. A tal efecto, los centros deben tener establecido previamente en su Proyecto Curricular de Etapa, qué necesidades educativas son las que deben atender y en función de ellas, qué respuesta educativa pretender dar, delimitando las intervenciones en las que se va a materializar. Todas las intervenciones deben constituir una estrategia de conjunto que articule las medidas que el centro ha establecido para atender a la diversidad de su alumnado. alguna de estas medidas puede ser:

- Opción por la realización de un currículo abierto y flexible que permita y exija diferentes niveles de adaptación y concreción.

- La adecuación de la acción educativa a los diferentes tipos de capacidades humanas: cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social, que abarcan todos los ámbitos del ser humano.
- Planificar grandes bloques de contenidos para cada área, que sean amplios y abiertos, de forma que cada docente puedan desarrollarlos y concretarlos en los contenidos que consideren más apropiados a las características de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas.
- Establecer unas orientaciones didácticas y para la evaluación basada en los principios psicopedagógicos que fundamente el currículo, a fin de que el alumnado construya sus propios conocimientos con las ayudas necesarias y realice aprendizajes significativos.
- Posibilidad de realizar las adaptaciones curriculares necesarias, que permitan modificaciones en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial, así como la adecuación a la realidad social del alumnado.

Todas las medidas de atención a la diversidad que puedan plantearse, dependiendo de la etapa educativa en la que se apliquen, deben responder globalmente a medidas de carácter ordinario en primer lugar y medidas de carácter extraordinario como la realización de apoyos a áreas y alumnos concretos, en su caso, la posible realización de alguna adaptación curricular.

Cada niño y niña tiene capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias educativas diferentes que hacen que su proceso de aprendizaje sea único, irrepetible y absolutamente personal e intransferible. Desde esta concepción, es necesario desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, transformándolas en oportunidades que faciliten el desarrollo personal y social y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escudero y Martínez, 2011). Por tanto, es importante dejar claro que el alumnado estándar no existe, por lo que una actuación educativa estandarizada que pretenda atender a todos los estudiantes en general, en vez de ir dirigida a la especificidad de los alumnos y alumnas que tenemos en el aula, será una acción educativa, además de socialmente injusta, poco eficaz.

Desde esta perspectiva, afrontar el problema de atender a la diversidad es en realidad afrontar el problema de la enseñanza misma, ya que la existencia de alumnos diversos en las aulas es la realidad de la que debe partir cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la preocupación por atender en la diversidad no debe suponer una complicación adicional del problema de la enseñanza, sino que constituye su propia esencia cuando se plantea de manera coherente. Se trata de respetar e integrar las diferencias individuales desde el punto de vista educativo, no solo las que hacen referencia al ámbito de las destrezas intelectuales.

Las características individuales en el ámbito intelectual no son las únicas relevantes, ni tampoco ninguna característica por sí sola es determinante, sino que es el conjunto de características de los distintos ámbitos que concurren en un niño o niña lo que va a permitir explicar en otras cuestiones la cantidad y calidad de los posibles aprendizajes que se producen en una situación educativa particular (Cabrerizo y Rubio, 2007). Desde esta perspectiva, atender a la diversidad es respetar las capacidades cognitivas, los intereses y motivaciones de cada alumno/a, en la medida en que se definen su capacidad de aprendizaje en un momento concreto y en una situación educativa particular, en palabras de Zabalza (2001) que afirma que no es bueno confundir lo que le pasa a uno con lo que le pasa a los demás.

1.1.3 La Escuela Inclusiva

Existen diferentes maneras de atender a la diversidad en la escuela. Una de ellas, la más explícitamente política es la que se propone como escuela inclusiva.

Una de las características principales de la escuela inclusiva es la cohesión y la participación de la comunidad, la aceptación a las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales y colectivas por atender al alumnado sin segregación ni exclusión de ningún tipo.

Según el Index for Inclusion (Both y Ainscow, 2002) la Educación Inclusiva conlleva procesos para aumentar la participación de los alumnos y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades. El documento Index para la Inclusión tiene como objetivo implicar a todos los miembros de la comunidad educativa a

realizar una autoevaluación para identificar sus fortalezas y debilidades, recoger datos e iniciar así el proceso de cambio hacia la inclusión en el centro educativo.

Para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con un enfoque inclusivo es necesario poner en marcha un proceso de evaluación que comprometan y transforme a todo el centro escolar. El centro escolar debe preparar a todos los alumnos para que sean competentes y estén capacitados en la sociedad donde les ha tocado vivir. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos/as no solamente a los considerados como educables (Arnaiz, 2003). Desde el exterior se debe y puede apoyar al centro escolar para que aumente su capacidad de dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Son diez los principios que recoge el Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) para caminar hacia una escuela inclusiva;

- Todos los niños tienen derecho a aprender juntos.
- Los niños no deberían ser discriminados ni excluidos en razón de su discapacidad o dificultad de aprendizaje.
- Los niños no necesitan que se les proteja de sus compañeros (...)
- No existen razones legítimas para separar a los niños de una educación común. Deben estar juntos disfrutando de las ventajas que esto supone.
- La investigación demuestra que los niños mejoran académicamente y socialmente en entornos integrados.
- No existe enseñanza y atención en una escuela segregada.
- La segregación enseña a los niños a ser más temerosos, ignorantes y tener prejuicios de clase.
- Dado un apoyo, la educación inclusiva es más eficaz en los recursos educativos.
- Todos los niños necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y prepararles para una vida integrada.
- Solamente la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y crear amigos, respeto y comprensión.

Ainscow (1999) propone que cada centro busque y lleve a cabo sus propias soluciones ante las características de su realidad educativa. Presenta una serie de estrategias que

pueden ayudar a los centros a atender la diversidad de su alumnado, buscando los recursos y apoyos necesarios:

1. Empezando con los conocimientos existentes.

Consiste en iniciar las situaciones de aprendizaje del alumnado partiendo de sus conocimientos previos con el fin de ayudarles a comprender la finalidad y el significado de lo que se les va a enseñar. De esta manera, se estimula y se fomenta la participación del alumnado utilizando su potencia como recurso, y se facilita que cada alumno construya sus propios significados mediante su reflexión.

2. Planificar teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase.

Generalmente, la planificación del trabajo a desarrollar en el aula para los alumnos con necesidades educativas especiales se lleva a cabo de manera individualizada pues de haber planificado el currículum para el resto de la clase lo que hace que el diseño de este tipo de enseñanza se determine con currículos paralelos dentro del aula y que reciban los apoyos fuera de la misma. Por tanto es necesario utilizar nuevas formas de planificar la enseñanza, dirigidas desde un primer momento hacia la totalidad de la clase, utilizando estrategias que puedan personalizar la enseñanza para cada niño y niña en lugar de individualizar el temario a posteriori para el alumnado con necesidades educativas especiales.

3. Considerando las diferencias como oportunidades para el aprendizaje

Cuando un estudiante con dificultades de aprendizaje fracasa en el aula es bastante usual que los profesores piensen que esto sucede como consecuencia de las limitaciones o dificultades de los propios estudiantes. Esta suposición les lleva a la búsqueda de respuestas efectivas y rápidas a través de estrategias bastante mecánicas y repetitivas, desarrolladas tanto en el aula regular como de apoyo. La estrategia que propone el citado autor anima al profesorado que se encuentra en esta situación a iniciar procesos de reflexión-acción que les permita revisar su propia práctica educativa, para crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, considerando como valiosas las características diferenciales de todos los alumnos y alumnas.

4. Analizando procesos que conducen a la exclusión

Muchas veces la falta de ajuste o adaptación de los procesos de enseñanza – aprendizaje que tienen lugar en las aulas producen situaciones de exclusión para el alumnado con necesidades educativas especiales. Entre los más usuales cabe destacar la forma en que los profesionales de apoyo (PT) ejercen su cometido tanto fuera como dentro del aula. Por ejemplo, sacar a los alumnos fuera del aula aumenta el sentimiento de fracaso del alumnado con dificultades de aprendizaje y disminuye su autoestima y autoconcepto. Al mismo tiempo, crea un sentimiento de inseguridad en los estudiantes que no tienen dificultades porque piensan que si fracasan pueden ser excluidos del aula. Si el rol del profesional de apoyo es ejercido dentro del aula como un apoyo individual al alumnado con dificultades, que no facilita e impide en el alumnado su participación en las tareas que desarrollan sus compañeros/as e impide la interacción con los mismos, facilitará situaciones de exclusión.

5. Utilizando los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.

La forma en la que se utilicen y organicen los recursos disponibles en un centro está en relación directa con una enseñanza eficaz y comprensiva. Por este motivo, si los docentes planifican y utilizan actividades de aprendizaje cooperativo, con una alta participación del alumnado, los resultados académicos, sociales y psicológicos mejorarán. Por esta razón, es fundamental que los docentes reciban formación permanente y concerniente a las metodologías activas presentes hoy en día en las aulas.

6. Desarrollando un lenguaje y metodología común para la práctica.

Esta estrategia se centra en la necesidad de que los docentes dispongan de tiempo para poder realizar cursos y actividades de planificación y formación que favorezcan el trabajo en grupo y la colaboración. Así, tendrán la oportunidad de tomar decisiones respecto a la planificación conjunta de la enseñanza y el diseño de materiales para llevar a cabo la misma para que el trabajo entre todos del centro sea un trabajo cooperativo. En definitiva, se trata de desarrollar un lenguaje común mediante el cual todos los docentes que trabajan en un mismo centro puedan reflexionar, compartir y comunicarse aspectos específicos de la práctica y crear oportunidades para que unos compañeros puedan ver trabajar a los otros y compartir sus experiencias.

La realidad educativa nos hace ver que la organización de muchos centros educativos dificulta que los docentes puedan desarrollar formaciones o procesos de innovación, pero si queremos que esta situación se modifique, según Ainscow, es necesario crear condiciones organizativas que propicien el cambio tales como: un liderazgo eficaz no sólo del equipo directivo sino de todo el centro, la implicación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones, el compromiso de planificar de manera cooperativa, establecer tiempos y espacios comunes para que pueda darse la coordinación, valorar el hecho de trabajar de una manera coordinada y reflexiva y favorecer el desarrollo de prácticas en el aula que repercutan en la mejora tanto del docente como en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Para mostrar que se entiende por Escuela Inclusiva, voy a recoger algunas ideas importantes que señalan algunos autores en relación con este tema.

Stainback y Cols (1999) señalan que se ha producido un cambio de concepto de integración por el de inclusión plena y esto por una serie de razones (...), se están adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de las escuelas y aulas de su barrio (...) se está abandonando el término integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo de la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido.

Según Stainback y Stainback (1999), la plena inclusión se consigue en primer lugar, en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físicos y social, construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. La integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente. En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos. El problema o dilema ya no consiste en cómo integrar a algunos alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros de la escuela.

Las aulas inclusivas priorizan una enseñanza entre iguales con la intención y la necesidad de borrar o difuminar las barreras de exclusión hasta ahora vigentes en las escuelas ordinarias. Esas deben prestar apoyo y asistencia a los alumnos para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares adecuados.

La educación inclusiva según Susan Bray Stainback (2001), es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con sus compañeros, dentro del aula. Un aula inclusiva no acoge sólo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta (con los recursos materiales y humanos que hagan falta) para atender adecuadamente a todo el alumnado.

Ainscow junto con Tony Booth conciben la necesidad de presentar la inclusión como “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la que vez que se reduce la exclusión de los mismos” (Echeita, 2006).

Lo que está claro es la necesidad de reorganizar y reestructurar las escuelas ordinarias hacia un mismo rumbo, la inclusión. Por tanto, es importante subrayar que la Educación Inclusiva debe entenderse como una educación para todos, como participación, como valor y como garantía social, así lo recoge Echeita (2006).

Según Echeita (2006) se trata de un planteamiento que va mucho más allá de una mera cuestión de apoyos puntuales a determinados alumnos, y que tiene mucho más que ver con un proceso de reestructuración profunda de los centro de escolares.

Por otro lado Ainscow (2001) manifiesta que su enfoque actual consiste en definir la inclusión como un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas.

El ideal de la escuela inclusiva sustentada en los principios de autores como Pearpoint y Forest, Strully y Strully y Stainback: “sería el de un lugar en el que todos los miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sientan acogidos y miembros en pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender de forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones. La pequeña comunidad escolar así construida vendría a ser el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática” (Echeita, 2006).

En la misma idea que los anteriores autores, Pilar Arnaiz (1997) expone que la Educación Inclusiva es “una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, apartar, expulsar”.

El pilar fundamental para que se dé una educación inclusiva y se puedan desarrollar las escuelas inclusivas depende y requiere un profesorado comprometido y reflexivo en su labor, centrado en que la mejora del aprendizaje de todos los alumnos/as pasa por tener una aptitud y actitud de disposición para trabajar colaborativamente con sus compañeros y con las familias a la hora de planificar, desarrollar y evaluar periódicamente su acción docente, introduciendo en su caso las adaptaciones, los cambios necesarios en su programación de aula y en sus métodos didácticos para buscar una respuesta educativa en la que se minimicen las barreras que pudieran existir para el aprendizaje y la participación más vulnerable.

Muchas adaptaciones curriculares están redactadas como si las necesidades del individuo tuviesen poco o nada que ver con los de sus compañeros y esto provoca la exclusión del resto del grupo.

Por tanto, la educación inclusiva aboga por elaborar un currículo significativo.

De acuerdo con Stainback y Stainback (1999) “si un alumno necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas o técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativos o sociales, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente. Esto supone que, en vez que el alumno reciba apoyo fuera del aula junto con él especialista (PT), es éste el que se acerca a él”.

Según Booth y Ainscow (2000) el apoyo se brinda dentro del aula pero la decisión sobre el tipo y magnitud del apoyo que se ofrezca a un alumno o alumna debe ser meticulosamente estudiado para evitar los inconvenientes de un apoyo excesivo. Este apoyo debe ser proporcionado por los profesionales mediante una planificación de actividades pensadas para todo el alumnado, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, se cuando los niños se ayudan entre sí. No obstante, cuando se brindan apoyos especiales con profesionales expertos, se recomienda que dichos apoyos sean precisos, aprovechándolos no sólo en el alumnado que lo requiere, sino en pro del resto del alumnado. Esto implica una nueva reestructuración del proceso de aprendizaje en el aula.

Cabe mencionar que la decisión de brindar un determinado apoyo, no es una decisión del profesional de apoyo como es un PT únicamente, sino de todos los miembros del equipo educativo que participan en la educación de la persona por apoyar.

Por ello es fundamental que todo el equipo que participa en la planificación correspondiente a un alumno concreto, deben elaborar un marco curricular de referencia común, a partir del cual establecer las prioridades educativas.

La Educación Inclusiva consiste en crear una comunidad que acoja a las diferencias, utilice estas diferencias entre el alumnado como elementos de currículo y respete las diferencias en todos los aspectos del programa escolar. Mayoritariamente el currículo ordinario es en el que se basaría el docente para su planificación. Para lograr y contribuir a que el docente elabore una planificación para todo el alumnado hace falta tener en cuenta ciertas estrategias como: Tener muy presentes los resultados globales de la educación, crear un marco curricular común, ofrecer un currículo rico en significados, medir los resultados individualmente y basándose en el rendimiento y reconocer la fuerza del currículo oculto (Stainback y Stainback, 1999). El docente crea

en sus clases y escuelas, climas y sistemas de relaciones sociales que ejercen una cierta influencia en la educación de los niños y niñas, determinando una parte significativa de lo que aprenden. El currículum debe ser entendido desde una perspectiva holística y constructivista que reconoce que el contenido que hay que atender debe tener en cuenta lo que se necesita para vivir y trabajar con éxito en una comunidad (aprender a aprender, aprender a convivir, desear, saber) además que para que la información se pueda aprender y usar, ésta debe tener un significado y un sentido para el alumnado (Arnaiz, 2003).

La inclusión es entonces, una manera distinta de entender la educación, implica pensar en una nueva filosofía, con nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar, de trabajar y de convivir, es decir, requiere un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad que promuevan el trabajo conjunto y la participación en el aprendizaje, aceptando y valorando las diferencias individuales y promoviendo objetivos de máximos para todo el alumnado.

En definitiva algunas de las claves de la escuela inclusiva serían las siguientes: La escuela inclusiva es más que la escuela integradora, la cual no excluye, porque reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento, y consigue que el aprendizaje se constituya del trabajo conjunto y las aportaciones de unos con otros, por lo que se deben de realizar cambios, implica transformar las formas de enseñar y de aprender en las escuelas así como modificar las actitudes de los equipos directivo, docentes y del alumnado tanto dentro como fuera de la escuela.

2.1.El aprendizaje cooperativo

2.1.1. Qué es el aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo (AC), es un término muy utilizado y poco definido. No es novedoso sino que presenta una línea de larga tradición vinculada según Vilches y Gil (2011) a la psicología del aprendizaje y a los movimientos de la renovación pedagógica, por ello las publicaciones sobre el trabajo en grupos resultan un panorama de numerosas investigaciones realizadas desde los años 70. Kagan (1994) sostiene que el Aprendizaje Cooperativo “se refiere a una serie de estrategias instruccionales que

incluyen a la interacción cooperativa de alumno a alumno, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje”. El aprendizaje cooperativo se cimienta en la teoría constructivista desde la que se otorga un papel fundamental a los alumnos, como actor principal de su proceso de aprendizaje.

Ovejero (1990) considera que “el trabajo cooperativo pretende ser una técnica educativa para mejorar el rendimiento y potenciar las capacidades tanto intelectuales como sociales de los estudiantes”.

Johnson y Johnson (1991) destacan que el Aprendizaje Cooperativo “es el uso instructivo de grupos pequeños para que los alumnos trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación”. Estos autores definen que cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos y también destacan que dentro de las actividades cooperativas los estudiantes buscan los resultados que son beneficiosos para ellos y para los otros miembros del grupo.

En las dos definiciones presentadas los autores destacan la interacción que tiene lugar entre los alumnos para el logro de objetivos comunes.

Para aproximarse con más profundidad al concepto del AC considero que es necesario conocer las diferencias con otras formas de interacción en el aula, para que los alumnos se enfrenten a las actividades de aprendizaje, como son el aprendizaje competitivo y el aprendizaje individual.

Tomando como referencia las obras de Johnson & Johnson (1991) de García, Traver y Candela (2001) y la de Prieto (2007), en una situación de *aprendizaje competitivo* los alumnos compiten entre sí para lograr los resultados previstos. Esto implica que un mejor rendimiento de un alumno o grupo de alumnos conlleva, necesariamente, que el rendimiento de los demás sea menor. Un estudiante alcanzará el objetivo si, y sólo si, los demás no lo logran. Por tanto, cada persona perseguirá los resultados que, siendo beneficiosos para él, sean perjudiciales para los otros compañeros con los que está compitiendo.

En una situación de *aprendizaje individualista* el alumnado se centra únicamente en la realización de su tarea y en conseguir, a nivel individual, los resultados previstos. Por tanto el hecho de que un estudiante consiga o no los objetivos no influye de ningún

modo en que sus compañeros los alcancen o no. De esta manera cada estudiante perseguirá su propio beneficio sin tener en cuenta el de sus compañeros de clase.

Y, en una situación de *aprendizaje cooperativo* el grupo de alumnos tiene que trabajar conjuntamente porque se lograrán los objetivos si, y solo sí, cada miembro del equipo los consigue. El equipo necesita el conocimiento y el trabajo de todos los miembros. En esta situación de aprendizaje, se buscan los beneficios para el conjunto del grupo, que lo son, también, para uno mismo. La recompensa recibida por el alumnado en el aprendizaje cooperativo es equivalente a los resultados obtenidos en el grupo.

Entonces, ¿Qué situación de aprendizaje resulta más eficaz? No sería adecuado, ni cierto, afirmar que siempre es más eficaz el AC sino que, cualquiera de las situaciones de aprendizaje descritas anteriormente puede resultar más eficaz en un momento determinado. La elección de cualquiera de estas situaciones debe depender de las habilidades y competencias que se pretenden fomentar con cada actividad de las que se proponen en clase (Prieto 2007). El autor defiende que el uso de las tres situaciones de aprendizaje es necesario ya que los estudiantes han de aprender a trabajar de forma autónoma, a colaborar con otros y a competir aunque desde la perspectiva de escuela inclusiva, se rechaza o no se potencia el mensaje de la competitividad. Del mismo modo destaca que el aprendizaje cooperativo promueve una serie de valores y habilidades muy distintos a los que fomentan los aprendizajes individual y competitivo. Afirma que aprender cooperativamente representa una ocasión privilegiada para alcanzar objetivos de aprendizaje muy diversos, no solo referidos a los contenidos, sino también orientados al desarrollo de habilidades y destrezas interpersonales, con claros beneficios para el aprendizaje de los alumnos (Prieto 2007).

Puede ser interesante hacer alusión a otro concepto que últimamente es muy utilizado: el aprendizaje colaborativo. Muchos autores no hacen diferencias entre el AC y el aprendizaje colaborativo y los utilizan como sinónimos.

Sin embargo, otros autores si emplean estos términos de forma diferente. Zañartu (2000) afirma que la diferencia básica es que el AC necesita de mucha estructuración para la realización de la actividad por parte del docente mientras que el aprendizaje colaborativo necesita de mucha más autonomía del grupo y muy poca estructuración de la tarea por parte del profesor. En palabras de otro autor, Panitz (2001), en el

aprendizaje colaborativo los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el AC, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener. Siguiendo a estos autores, la diferencia entre los dos tipos de aprendizaje es el grado de estructura de la tarea y de las interacciones entre los alumnos.

Son diversas las competencias que el alumnado desarrolla cuando se aplican métodos de aprendizaje basados en la cooperación. Apodaca (2006) apunta las siguientes:

- Búsqueda, selección, organización y valoración de la información.
- Comprensión profunda de conceptos abstractos esenciales para la materia.
- Adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales.
- Resolución creativa de problemas.
- Resumir y sintetizar.
- Expresión oral.
- Habilidades interpersonales: desempeñar roles (liderazgo, organizador, etc), expresar acuerdos y desacuerdos, resolver conflictos, trabajar conjuntamente, mostrar respeto, etc.
- Organización/gestión personal: planificar tiempos, distribuir tareas, etc.

(Benito y Cruz, 2005) también señalan algunas de las ventajas del Aprendizaje Cooperativo:

- Desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.
- Desarrollo de habilidades intelectuales de alto nivel.
- Responsabilidad, flexibilidad y autoestima.
- Trabajo de todos: cada estudiante tiene una parte de responsabilidad de cara a otros compañeros, dentro y fuera del aula.
- Genera “redes” de apoyo para el alumnado “de riesgo”: alumnado con dificultades para integrarse se beneficia claramente de este modo de trabajar.
- Genera mayor entusiasmo y motivación.
- Promueve el aprendizaje profundo frente al superficial o memorístico.

Panitz (2004) destaca la existencia de una larga lista de beneficios académicos, sociales y psicológicos del Aprendizaje Cooperativo, como por ejemplo, permite a los estudiantes ejercitar la sensación de control sobre la tarea (dentro de los beneficios académicos); fomenta que los alumnos vean las situaciones desde otras perspectivas y crea un ambiente donde los alumnos pueden practicar habilidades de mando (entendidos como beneficios sociales) y, por último, este autor realiza la satisfacción del estudiante con la experiencia de aprendizaje y su ansiedad se reduce significativamente (beneficios psicológicos del AC).

Continuando en esta línea, Goikoetxea y Pascual (2005) realizaron un meta-análisis sobre los efectos del aprendizaje cooperativo y también concluyeron que los métodos de AC tienen efectos positivos en el rendimiento académico y en otras variables como la productividad y las actitudes hacia el aprendizaje en comparación con otros métodos de enseñanza tradicionales y que también favorece las relaciones entre los estudiantes y atiende a la diversidad.

Para conocer las actuaciones de éxito en las escuelas europeas, en el año 2006 se puso en marcha el proyecto de investigación INCLUD-ED *Estrategias para la Inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación*. Este proyecto tiene como finalidad identificar qué acciones concretas contribuyen a favorecer el éxito en la educación y la inclusión social a lo largo de las distintas etapas de la enseñanza obligatoria (educación Infantil, Primaria y Secundaria, incluyendo programas de formación profesional y programas de educación especial impartidos en centros escolares ordinarios) prestando especial atención a cinco grupos sociales considerados más vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidades).

En definitiva con el AC, el alumnado aprende a ayudarse y a ser capaz de trabajar en grupo autónomamente, así como a desarrollar habilidades sociales, a autorregularse en los conflictos y desplegando aspectos afectivos hacia sus compañeros.

“Cooperar para aprender” es la base del aprendizaje cooperativo pero podríamos añadir *“para aprender más y mejor”*. Este es el reto y ese es el fundamento de esta modalidad de aprendizaje.

Ahora bien, ¿se puede trabajar en grupo con alumnos heterogéneos (en capacidad, rendimiento, intereses, motivaciones, culturas...) y mantener la atención que cada uno necesita para progresar? ¿se puede conseguir que todos aprendan proporcionando la calidad educativa que todos necesitan para aprender?

Por conseguir esto, Pujolás (2012) se decanta por una escuela inclusiva, que no excluya a nadie. Para este autor este tipo de escuela representa el medio más eficaz para combatir las ideas discriminatorias, para crear comunidades que acojan abiertamente a todo el mundo, y se logre una educación integral para todos. Considera que la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes, es introduciendo en ella una estructura de aprendizaje cooperativa en detrimento de una estructura individual o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente. Una estructura de la actividad cooperativa lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad; todo lo contrario que en una estructura de actividad competitiva, la cual conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea o que sabe mejor lo que el profesorado le enseña, y por lo tanto, no aprenden a ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo (Torrego, 2012). Según Pujolás, solo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades. No puede haber propiamente cooperación si previamente se han excluido de un aula a los alumnos que son "diferentes". Tal como defiende la Unesco, las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva, con una pedagogía centrada en los niños y las niñas y basada en la cooperación (tanto entre los docentes a la hora de enseñar, como entre el alumnado a la hora de aprender), son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos y todas.

Pujolás apuesta por una estructura de la actividad cooperativa donde los estudiantes están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de

aprendizaje en general. Se espera de cada alumno/a no solo aprenda lo que el docente le enseña, sino que contribuya también a que aprendan sus compañeros/as del equipo. El efecto que esta estructura de trabajo provoca es la cooperación entre los estudiantes en el acto de aprender.

En Junio del 2013, tuvo lugar el II Simposio sobre Aprendizaje Cooperativo CA/AC (*Cooperar para aprender, Aprender a cooperar*) en la Escuela de Formación del Profesorado de San Sebastián organizado por los seis centros de apoyo a la Formación e Innovación Educativa de Guipúzcoa, que sirvió para compartir las experiencias y avances de centenares de centros educativos, que reunió a más de 350 docentes y asesores de todos los niveles educativos de numerosas comunidades autónomas (Aragón, Cataluña, Navarra, País Vasco...) que están aplicando en sus aulas el Programa AC/CA. El simposio estaba dirigido al profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que aplica en su aula el programa CA/AC, también a los asesores y asesoras que participan en el proceso de formación y asesoramiento sobre el mismo además de estar abierto a otras personas relacionadas con la educación. Tuvo lugar una mesa redonda en donde participaron profesores de la Universidad de Vic, D. Peré Pujolás y D. José Ramón Lago, que son quienes lideran el programa; además se presentaron 73 experiencias de AC en el aula desarrolladas por más de 60 centros educativos de 11 comunidades autónomas. A lo largo de las jornadas, pudieron compartir buenas prácticas de Aprendizaje Cooperativo, reflexionando sobre los avances realizados y definiendo los restos que se plantean.

Por lo tanto, según Pujolás, podemos definir el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de estudiantes, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa.

2.2.2 Condiciones básicas del aprendizaje cooperativo

¿Qué elementos concretos son los que hacen diferente al AC frente a otras maneras de estructurar las actividades en el aula?

Entre los mayores expertos internacionales de aprendizaje cooperativo cabría citar a los hermanos Roger T. y David W. Johnson (Johnson, Johnson y Holubec, 1997; Johnson y Johnson, 2008).

En España cabe destacar, en diferentes facetas del aprendizaje cooperativo, los trabajos pioneros de Ovejero (1990) o de Echeita y Martín (1990) o los más recientes de Diaz Aguado (2003) y Pere Pujolás (2004: 2009).

Las cinco condiciones básicas en las que se sustenta el AC y en las que hay mayor acuerdo a la hora de dar cuenta de sus efectos positivos sobre el aprendizaje y la participación del alumnado son:

- *Interdependencia positiva entre los participantes.* En el desarrollo de las tareas de aprendizaje, ninguno de los participantes puede tener éxito (en definitiva aprender) si no tienen éxito todos y por ello mismo el aprendizaje eficaz de aquellos con los que coopero redundará también en mi aprendizaje y rendimiento. Como dice Echeita “*lo que yo aprenda o haga para resolver o completar una tarea te ayudará a tí en tu aprendizaje y viceversa*”, “*Trabajar y aprender contigo me beneficia*”. Crear este tipo de relación es, de alguna manera, una de las principales piezas de esta maquinaria, y de las más delicadas, pues sin su concurso dejamos de hablar de aprendizaje cooperativo y hablamos de pseudogrupo de aprendizaje (es aquel cuyos integrantes deben trabajar juntos pero que no tienen interés en hacerlo) (Johnson y Johnson, 1999).
- *Responsabilidad personal y rendimiento individual.* Cada miembro, individualmente, tiene que asumir la responsabilidad de conseguir las metas que se le han asignado. Por tanto, realmente, cada persona es, y debe sentirse, responsable del resultado final del grupo. Este concepto sintoniza y complementa al de interdependencia positiva. Sentir que algo depende de uno mismo y que los demás confían en la propia capacidad de trabajo (y viceversa) aumenta la motivación hacia la tarea y el rendimiento individual y grupal. Prieto (2007) señala que la responsabilidad individual implica, por un lado, que

cada uno sea responsable de contribuir de algún modo al aprendizaje y al éxito del grupo. Por otro se requiere que el alumno individual sea capaz de demostrar públicamente su competencia. Como diría Echeita (2012) “*tengo que mejorar, no vale esconderse en el grupo*”.

- *Interacción promotora, cara a cara.* El trabajo cooperativo se apoya en una interacción directa, “cara a cara” en la que cada estudiante se vea en la necesidad de relacionarse, interactuar, sostener y promover en algún modo los esfuerzos de aprendizaje de los otros. No sólo se reúnen para compartir información y opiniones, sino que producen trabajos a través del esfuerzo y los aportes conjuntos. Discutir sobre los distintos puntos de vista, sobre la manera de enfocar una determinada actividad, explicar a los demás lo que cada uno va aprendiendo, son acciones que se tienen que llevar a cabo con todos los miembros del grupo para poder lograr los objetivos previstos. Según Echeita, las emociones y las actitudes que tiene que llegar a sentir el grupo es que estamos comprometidos con el trabajo que hacemos.
- *Habilidades sociales.* Según Echeita (2012) para contribuir al éxito de un esfuerzo cooperativo se necesitan actitudes y destrezas interpersonales y de trabajo en pequeño grupo, sin cuyo concurso el trabajo no progresará. Las habilidades sociales son necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo referente al aprendizaje y también vinculadas a las relaciones entre los miembros. Los roles que cada persona vaya ejerciendo en el grupo, su aceptación o no por parte del resto de compañeros, la gestión que hagan de los posibles conflictos que surjan, el ambiente en general existente en el mismo... son temas que los estudiantes tienen que aprender a manejar.
- *La autoevaluación del grupo.* Implica que al alumnado se les da la oportunidad y que sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido su grupo. Esta evaluación guiada por el docente es muy importante para tomar decisiones para futuros trabajos y para, que cada miembro, pueda llevar a cabo un análisis de la actuación que ha desempeñado en el grupo.

De acuerdo con estas líneas, Morales (2007) señala que lo que podemos cuestionar es que por el mero hecho de trabajar en equipo se aprende a trabajar en equipo ya que se puede aprender a trabajar mal, a no aportar ideas

o a mantenerse pasivo y ajeno a lo que ocurre en el equipo. Sin embargo, este autor afirma que saber trabajar en equipo es una competencia profesional que no se va a aprender si no se ejercita y evalúa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede apreciar que el aprendizaje y el trabajo en equipo serán eficaces si se reflexiona sobre ellos y se evalúan. El proceso de evaluación es el que ofrece verdadera información de cómo se está trabajando y de qué aspectos son necesarios cambiar para que el equipo pueda optimizar sus funciones y su trabajo.

Si conseguimos respetar estas cinco condiciones las preguntas siguientes se van respondiendo por si solas. El *trabajo individual permite el progreso de todos* pues es el punto de partida a partir del cual cooperar. Es sobre ese punto de partida sobre el que se tiene en cuenta el trabajo de todos y cada uno. Con lo cual se evalúa progreso pero no un nivel homogéneo para todos, no todos tienen que llegar hasta un punto determinado sino que deben progresar significativamente desde su punto de partida y, deben además, ser conscientes de ello. El ser conscientes de su progreso les permitirá valorar la cooperación con sus compañeros, el trabajo en grupo, como una herramienta que les permite y les facilita ese progreso.

Entonces el docente, *¿puede atender a todos, si tienen niveles diferentes, para garantizar su progreso?* Como se recoge en las cinco condiciones aludidas, la intervención del docente más importante en esta estructura de aprendizaje cooperativo se sitúa en el *diseño y puesta en práctica de la experiencia*. Mientras los estudiantes están en acción, el docente tiene más posibilidades de observar, de detectar momentos de atasco o situaciones en las que la cooperación peligra. Esto es lo que le permite atender a todos dependiendo de sus necesidades. Necesidades que no se saben a priori sino que se detectan, se valoran, en el curso de la actividad de los estudiantes que cooperan.

Todo lo anterior requiere preparar minuciosamente, *planificar* con detalle las actividades o experiencias a realizar. No basta con poner juntos a un grupo de alumnos y alumnas para que cooperen. Todos sabemos el tiempo que se pierde cuando la razón por la que un grupo de personas no está clara. Es necesario que la tarea esté

cuidadosamente seleccionada, se garantice el trabajo individual y se marquen los momentos de cooperación.

También se necesita saber *qué observar* para poder intervenir si algo no funciona. Se aprende a cooperar resolviendo problemas juntos y, para ello, las experiencias que lo hagan posible deberán estar bien seleccionadas y ser apropiadas.

Y por último no basta con programar experiencias cooperativas sino que la clase, debe estar, también, preparada para cooperar. Un aula, con las mesas rigurosamente separadas, en la que todo el alumnado tiene su material celosamente guardado en su carpeta, sin material de consulta al alcance de todos, con una lista de ejercicios para hacer individualmente después de haber escuchado la exposición y explicación del docente no es un escenario de los más apropiados para introducir una estructura de aprendizaje cooperativo. Deberá ser una clase que permita variar sin problema la ubicación de mesas y sillas, en las que haya rico y variado material común y, por lo tanto, sea necesario también elementos decorativos (murales, dibujos, esquemas) que reflejen una estructura de grupo-clase.

Por tanto debemos saber cómo se organiza una clase para que funcione cooperativamente porque si se tienen que estructurar actividades para que se trabaje en grupo, habrá que construir también la idea de grupo en los alumnos y alumnas

Todo *grupo* tiene elementos que lo identifican como tal y también el grupo-clase debe tenerlos, puede ser la forma en que se decora la clase, o se celebra el éxito, las fiestas... actividades que, de alguna forma, configuran esa cultura grupo-clase. Si está todo decidido, o el que decide únicamente es el docente, si el responsable del cuidado y organización de la clase y de las actividades a realizar también es el docente, será muy difícil, por no decir imposible, conseguir que el alumnado construya o de sentido a la cooperación. En el mejor de los casos cooperar quedará relegado a momentos muy aislados pero que no configurarán la vida cotidiana, el aprender cotidiano del aula.

Además para cooperar, para trabajar en grupo, es necesario desarrollar una serie de habilidades que lo hagan posible. Deben desarrollarse habilidades tales como el saber escuchar, respetar el turno, entender y aceptar opiniones de los otros, saber preguntar, saber discrepar (exponer una opinión diferente de manera adecuada). Para

ello es muy conveniente que en las experiencias educativas de tipo cooperativo estos procedimientos o habilidades comunicativas, estén claramente identificados y enseñados y puedan ser trabajados de manera habitual.

2.2.3 Implicaciones para el docente

Hay que tener presente que el currículo de la educación, al tener como características fundamentales el hecho de que sea abierto y flexible, propicia la participación del profesorado en aspectos de tanta importancia como fijar los diferentes niveles de concreción curricular, ya que es el profesorado quien determina los límites y actuaciones a desarrollar para atender adecuadamente a la diversidad del alumnado. Así lo entendía el MEC en su *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza* (1987), cuando afirmaba que la *calidad de un sistema educativo depende principalmente de los profesores*. El mismo MEC definía cual es el papel del docente al delimitar lo que debe hacer y a partir de qué lo debe hacer.

Según Zabalza (2004): *“Es imprescindible: que el profesorado se curricularice, haga y piense en términos de currículum, porque eso le va a aportar una nueva perspectiva, un nuevo sentido de lo que él hace en el aula”*.

Queda claro que la responsabilidad de atender a la diversidad del alumnado es de todo el profesorado del centro y particularmente del profesor o profesores que atienden específicamente a cada niño y niña por lo que la acción tutorial en su conjunto debe ser esencial para este fin. Sin embargo el concepto de atender a la diversidad se suele utilizar para referirse a actuaciones que tienen que ver con la atención al proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno, aunque no todas las acciones para atender a la diversidad estén incluidas en ese ámbito de actuación como por ejemplo la eliminación de barreras arquitectónicas.

Aunque muchos educadores están convencidos de la superioridad de los métodos activos, muchos también se encuentran sin ánimos para emplearlo por las experiencias negativas que han tenido: debates inclusivos que no han llevado a nada, role-playing que no ha funcionado, proyectos de grupo que no se han llevado a término por falta de responsabilidad del alumnado o clases donde el educador asume

toda la responsabilidad y las funciones de líder, señalando los objetivos y pidiendo que contribuyan a ellos, extrayendo conclusiones y evaluando los resultados.

Muchos estudiantes no saben cómo trabajar juntos, sencillamente porque nunca ha tenido la oportunidad de aprenderlo. Si el alumnado ha de llegar a afrontar los problemas de la vida real solo es afrontándolos en grupo y ahí cumple un papel muy importante el profesorado porque si el niño no sabe cómo trabajar en grupo, el docente debe guiarle y darle pautas para poder realizarlo.

Según Pallarés (1990) para que un grupo avance hacia la madurez es preciso establecer unas normas como:

- Responsabilidad grupal: el liderazgo emerge del mismo grupo, cada uno contribuye al trabajo del grupo.
- Responder a los demás. Los miembros del grupo se escuchan mutuamente y se comunican sus ideas para conseguir un objetivo grupal.
- Interdependencia: los miembros cooperan para conseguir los objetivos del grupo en lugar de competir unos contra otros.
- Toma de decisiones mediante consenso: Los miembros llegan a una decisión satisfactoria para todos en lugar de imponer la voluntad de la mayoría a una minoría.
- Enfrentamiento con los problemas: se hacen frente a los desacuerdos que han podido surgir en lugar de ignorarlos por lo que se buscan soluciones.

Los estudiantes como miembros de un grupo cooperativo en sí mismo, deben conseguir la auto-directividad aunque esto no supone que el educador o educadora permanezca pasivo. El educador debe enseñarles a asumir responsabilidades y darles independencia para llevar esto a la práctica. El docente no abdica, sino que juega un papel muy importante. Para crear un ambiente de auto-directividad el enseñante puede seguir estas sugerencias (Pallarés, 1990):

- Pasar de un aprendizaje centrado en el docente a un aprendizaje centrado en el grupo.

En una enseñanza centrada en el docente, éste señala objetivos, pregunta, indica quien ha de responder, dirige el diálogo y saca conclusiones. El docente se sienta

frente a los estudiantes, aprueba las respuestas y solo de vez en cuando el alumnado pregunta; normalmente permanece sentado y quieto.

En cambio en una enseñanza centrada en el grupo, la atención se fija en el trabajo, no en el docente que se encuentra situado entre los miembros de la clase. El grupo es responsable de finalizar el trabajo y no el docente. El educador está disponible para la consulta, pero no dirige. Los miembros asumen el liderazgo; si el trabajo no se termina o es pobre, el grupo asume las consecuencias y la responsabilidad.

Es difícil cambiar el centrarse en el educador por un centrarse en el grupo. Muchos intentos tropiezan con problemas, sobre todo al principio porque el alumnado necesita más tiempo para practicar estas habilidades. Sin este aprendizaje puede resultar un fracaso, siendo el educador el responsable de ayudar a que desarrollen estas habilidades de liderazgo.

- Escoger el tamaño de grupo más adecuado.

Una cuestión que produzca ansiedad puede requerir un grupo pequeño de tres personas. Una decisión que afecta a toda la clase supone el gran grupo aunque sean 30 ó 35 (ratios actuales de las aulas españolas). En cambio, un grupo grande deja poco tiempo para que todos hablen. Para el trabajo cooperativo según Pallarés (1990) los grupos de cinco personas parecen los más apropiados. Sin embargo, Echeita (2012) apuesta porque en las estructuras cooperativas la clave numérica sea 2x2 ya que sostiene que una pareja puede generar la interdependencia positiva y movilizar los procesos psicosociales relevantes para aprender; juntando dos parejas tenemos un grupo de cuatro, en el que es muy factible que las interacciones sean fluidas y enriquecedoras.

- Definir explícitamente los objetivos del trabajo.

Si los estudiantes deben centrarse en el trabajo, tienen que saber lo que se espera de ellos. Una actividad centrada en el grupo y orientada al trabajo incluye: Los estudiantes trabajan juntos como grupo, se marca un límite de tiempo para cada actividad y por último se señala un resultado concreto que debe ser obra del esfuerzo común.

- El docente cumple la función de ser un observador del grupo y una persona-recurso, pero no su líder.

El docente debe situarse al margen del grupo una vez que ya se ha propuesto y aceptado la actividad. Debe asegurarse que forman físicamente un círculo cerrado. De ningún modo debe asignar al líder.

En resumen, el rol del educador en un ritmo educativo centrado en el grupo es: Explicitar la tarea, observar a los estudiantes mientras la realizan, analizar los resultados con ellos y ver juntos como pueden mejorar su trabajo y su método. Pero lo que queda muy claro es que no podemos pensar en la transformación de las escuelas a través de metodologías activas como lo es el aprendizaje cooperativo sino es a través de la formación de los docentes. Cabe resaltar la necesidad de dotar al profesorado de recursos, confianza y seguridad de manera que los centros con esta ideología cooperativista, se planteen conseguir el compromiso del docente, estableciendo vínculos entre los profesores y de esta manera compartirán y experimentarán sus creaciones. Porque el profesorado debe tener la capacidad de trabajar en equipo pero no solo dentro del aula sino también con el resto de sus compañeros, llegando a ser observador y crítico con su forma de trabajar y tener capacidad de comunicación con sus alumnos/as y sus compañeros. Y sobre todo debe ser un modelo positivo para su alumnado ya que el docente es su referente y muchas veces el modelo a seguir por el currículum oculto que puede estar transmitiendo.

3.1 Educación Primaria, marco normativo

Úriz et al. (1999) se cuestionan la siguiente pregunta, “aprender cooperativamente, ¿es una herramienta metodológica, es una nueva forma de para favorecer el aprendizaje o, también, es una condición para que el desarrollo de capacidades propuesto en los objetivos generales de la etapa y de las diferentes áreas se pueda dar?” Si fuera una herramienta metodológica entraría dentro de la decisión de cada profesor el poder utilizarla siguiendo los criterios que estime oportuno, en algunos casos consensuados dentro del Proyecto Curricular del Centro. Por el contrario si nos situamos en el segundo supuesto el planteamiento será diferente pues los contemplaremos como una condición indispensable para que se dé ese desarrollo al que todos los alumnos tienen derecho.

Para aclarar la cuestión debemos repasar los objetivos generales de la etapa e identificar aquellos que tienen que ver con el desarrollo de capacidades de relación interpersonal, es decir con capacidades que desarrollan competencias para relacionarse dentro de los grupos que aparece en la LOGSE . Por ejemplo:

- Colaborar con otras personas para resolver de forma creativa, integradora y constructiva los interrogantes y problemas identificados a partir de la experiencia diaria utilizando los conocimientos y los recursos materiales.
- Actuar con autonomía y responsabilidad en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de madurar en el establecimiento de relaciones personales.
- Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que oportunamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos y asumir las responsabilidades que correspondan.
- Obrar de acuerdo a los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana de forma habitual y apreciar su importancia.

Analizándolos observo que especialmente el 3º objetivo recoge varias capacidades específicas para el desarrollo en grupo: colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas que se establezcan y, especialmente importante, articular objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo.

En cambio en el objetivo 4º, se encontrarían aquellas que tienen que ver con el aprender en grupo: colaborar con otras personas en la identificación y planteamiento de problemas, implicando consecuentemente a todas las áreas puesto que une el desarrollo de la capacidad para resolver problemas a los conocimientos y recursos materiales disponibles en el seno del grupo, frente a una posible actividad exclusivamente individual para desarrollar dicha capacidad.

El 2º objetivo se refiere al desarrollo de la iniciativa personal en las relaciones del grupo fundamentalmente.

Por último, el 3º objetivo presenta una capacidad que sirve de puente entre lo que es el desarrollo de las capacidades que tienen que ver con el grupo inmediato y aquellas que se relacionan con la inserción social ya que si en la relación dentro del grupo escolar de los alumnos se comportan de acuerdo a esos principios básicos que rigen la convivencia, podrán apreciar su importancia pues comprobarán que el hecho de respetarlos contribuye a la consecución de las metas que como grupo tienen, proporcionándoles, todo ello, herramientas para su posible integración en otros grupos sociales.

Se podría seguir este análisis con los objetivos generales de todas y cada una de las áreas pero con el ánimo de no extenderme demasiado basta con lo expuesto para fundamentar el aprendizaje en grupo desde las capacidades que se señalan como básicas y necesarias en los mismos objetivos generales de etapa.

También son muchas las aportaciones que hace la LOE sobre la atención a la diversidad y que por tanto, los docentes y las escuelas deben tener en cuenta a la hora de programar y atender este hecho.

En primer lugar, en el *Preámbulo (...)* *Con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas. Resulta, pues, necesario atender la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad.*

(...) La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía de los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle la capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento.

(...)La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

(...) En la etapa primaria se pone énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten.

(...)La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos.

Artículo 1. Principios.

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

Artículo 4.

1. Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley.

En cuanto a la etapa primaria, según los principios pedagógicos dice:

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

Si atendemos al modelo de escuela que propugna la LOE (2006), un modelo inclusivo, es difícil entender el sesgo que existe entre alumnado y escuela. La Educación Inclusiva tiene como objetivo fundamental no dejar a nadie fuera de la vida escolar ya que para

las comunidades inclusivas cada sujeto es un miembro importante con responsabilidades dentro del grupo (Stainback, Ainscow, Flecha, West). La Educación Inclusiva contiene unos principios pedagógicos capaces de solventar las deficiencias del panorama educativo español. Por tanto, la educación del siglo XXI pone de manifiesto la necesidad de transformar las aulas en centros inclusivos donde todo el alumnado, sin excepción, tenga derecho a disfrutar de una educación de calidad a lo largo de la vida. Esto implica un esfuerzo de toda la comunidad educativa para que tal proyecto pueda llevarse a cabo y sea fructífero repercutiendo en el éxito del alumnado.

En ese marco, trabajar por la educación inclusiva es trabajar por la diversidad que nos engloba a todos, y no hablamos de una cuestión específica de algunos alumnos en particular. La escuela tiene que ser el microcosmos donde se prepara el tipo de sociedad que queremos construir, por eso es importante que la escuela sea una escuela inclusiva donde se respete la diversidad. Este proceso conlleva unas dificultades, unas contradicciones y unas paradojas.

Según Echeita (1999) Las dificultades se derivan de la existencia de un sistema social y educativo que no ha sido creado para promover y sostener una sociedad inclusiva que respete la diversidad. Por eso en todos los movimientos de cambio en los que nos implicamos para ir modificando esa sociedad nos encontramos con la complejidad de transformar un sistema renuente al cambio y a la transformación. Según este autor “las contradicciones es esa LOE todavía vigente, que ha establecido un derecho a la educación inclusiva condicionado y restrictivo a la interpretación de cómo realizar esos ajustes razonables y que se resiste a introducir un cambio importante que sería desmontar todo un subsistema que tiene que ver con los centros de educación especial que genera intereses particulares y no se puede quitar de la noche a la mañana”.

La paradoja es que tenemos conocimientos y experiencias más que suficientes para poder decir que de lo que estamos hablando no es algo irrealizable ya que afortunadamente en muchos países y en muchos lugares de este país hay experiencias que nos dicen que esta escolarización inclusiva es posible como se puede apreciar en el estudio empírico que he llevado a cabo y que explicaré en el siguiente apartado.

En cuanto a las leyes existentes en Navarra que hacen referencia a la atención a la diversidad, destacamos las siguientes:

En primer lugar la *Orden Foral 93/2008, del 13 de Junio, que regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria en la Comunidad Foral de Navarra* donde se percibe la realización de un plan de atención a la diversidad para los centros educativos que tenga en cuenta a todo el alumnado y especialmente al alumnado que presenta NEE, con altas capacidades y de incorporación tardía en el sistema educativo y/o condición sociocultural desfavorecida.

El Plan de Atención a la Diversidad debe incluir aspectos tan relevantes como:

1. Concreción de los principios recogidos en el Proyecto Educativo de Centro.
2. Criterios y procedimientos para la detección y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo.
3. Identificación y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo derivadas tanto de problemas de aprendizaje, discapacidad, altas capacidades o incorporación tardía.
4. La descripción de medidas curriculares y organizativas previstas para todo el centro (las medidas ordinarias y extraordinarias).
5. Recursos humanos y materiales y materiales para el desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad.
6. Funciones y responsabilidades de los distintos profesionales.
7. La colaboración con las familias
8. Evaluación y Seguimiento del Plan de Atención a la diversidad.

El plan de atención a la diversidad debe formar parte del PGA y del PEC de los centros educativos.

En la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad es muy importante destacar el papel del orientador/a y del profesional de PT el cual debe analizar la situación de partida del alumnado y las necesidades previsibles con las que cuenta, realizar propuestas de medidas las cuales se presentan al claustro para su aprobación. La

aplicación y evaluación de las medidas que quedan recogidas en la Memoria Anual de cada centro educativo.

Tanto en las etapas de Educación Primaria como de Secundaria tiene lugar programas específicos de atención educativa como programas de Currículo Adaptado para la ESO o programas preventivos en Primaria. Las adaptaciones curriculares son medidas extraordinarias que modifican elementos de acceso y/o perceptivos del currículo, dirigidas al alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de discapacidad o graves trastornos de conducta, a dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, alumnado de incorporación tardía al sistema educativo o aquellas derivadas de condiciones personales y sociales desfavorables. La adaptación curricular permite adecuar y adaptar el currículo ordinario a un alumno o alumna, priorizando, sustituyendo, modificando o eliminando algunos aspectos curriculares para facilitar el desarrollo de las competencias básicas. El encargado de la elaboración y evaluación de adaptaciones curriculares será el profesorado de las materias, con colaboración de equipos de ciclo o jefaturas de Departamentos, y en cambio las adaptaciones curriculares del alumnado adscrito a estructuras específicas será responsabilidad del profesorado de Pedagogía Terapéutica, aunque la coordinación y seguimiento de dichas adaptaciones las resolverá el tutor o tutora con el asesoramiento de la UAE o del departamento de Orientación.

Por otro lado, el Decreto Foral 66/2010 nos habla sobre la orientación educativa y profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Las Unidades de Apoyo Educativo (UAE) son un espacio de coordinación y trabajo del profesorado de orientación educativa en los centros de Infantil y de Primaria. Esta unidad está formada por el profesorado de orientación educativa del centro, el profesorado de pedagogía terapéutica, el profesorado de audición y lenguaje, el profesorado del programa de apoyo en Primaria y, en el caso de los centros de Secundaria, el profesorado de ámbito en los centros de Educación Secundaria. Entre sus funciones destacan las siguientes:

- Asesorar a todos los integrantes de la comunidad educativa sobre las estrategias metodológicas y organizativas de atención a la diversidad.

- Diseñar, desarrollar y evaluar, en colaboración con el resto del profesorado, las medidas de atención a la diversidad, atendiendo a los principios de normalización e inclusión.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Colaborar en la detección precoz de las dificultades de aprendizaje y establecer las ayudas pertinentes para su prevención así como en la valoración psicopedagógica, el seguimiento del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y en las decisiones sobre evaluación y promoción.
- Por último, asesorar y colaborar con las familias del alumnado.

En esta normativa también se menciona la coordinación de la Acción Tutorial, la cual es una medida ordinaria donde no se modifican los elementos preceptivos del currículo. El desarrollo de la Acción Tutorial permite garantizar el seguimiento sistemático del alumnado para prevenir y detectar dificultades en todos los ámbitos tanto escolar, personal y social con el fin de dar respuesta a las necesidades individuales.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

2.1. Objetivos y Metodología

Comenzaré la descripción del estudio empírico exponiendo los objetivos y la metodología empleada, para posteriormente explicar la descripción y el análisis de datos recogidos en el caso 1 y 2 de la investigación desarrollada.

El presente estudio empírico pretende conocer y analizar algunas prácticas educativas cooperativas del profesorado de Educación Primaria en dos centros escolares de Navarra. En concreto, se centra en el estudio de dos experiencias que abogan por una educación más cooperativa, participativa, integrada y global que proporcione a todo el alumnado altas capacidades de éxito: el colegio “Luis Amigó” y el colegio “Hijas de Jesús” de Pamplona.

Lo que se pretende con este trabajo es conocer algunas prácticas cooperativas de dos centros implementadas por docentes que asumen la responsabilidad de desarrollar prácticas inclusivas y lograr mejorar los aprendizajes del alumnado. Este conocimiento nos permitirá indagar acerca de la viabilidad de estas prácticas, comprender las claves que las han posibilitado y las estrategias que han adoptado, analizando las necesidades y dificultades detectadas por el profesorado así como los apoyos que le han favorecido en su desarrollo.

Para ello se ha realizado una revisión documental de una de estas experiencias cooperativas analizando el material aportado por el profesorado de uno de los dos centros y también se ha entrevistado a las docentes implicadas que han implementado estas experiencias en los dos centros.

Las acciones realizadas han consistido por un lado, en una revisión documental de la aplicación práctica de una estructura cooperativa que se llevó a cabo en el colegio “Luis Amigó” y la posterior entrevista con la profesora de Pedagogía Terapéutica (PT) que la llevó a la práctica con el alumnado de 5º de Primaria, y por otro lado, una entrevista con la tutora y profesora del área de conocimiento del medio de 4º de Primaria del colegio “Hijas de Jesús” y su explicación de una experiencia cooperativa concreta que había trabajado con sus alumnos y alumnas.

Ha resultado de interés analizar el material analizado de uno de los centros que ya habían sistematizado esta experiencia antes del diseño de este trabajo fin de grado aunque no ha sido posible revisar más documentación puesto que no me la han aportado, ni tampoco poder observar de primera mano las prácticas cooperativas en ambos colegios.

La entrevista es el método que permite acercarnos a la comprensión de la realidad que tiene el docente acerca de lo que sucede en las aulas escolares así como de las posibilidades de las prácticas cooperativas en sus aulas, de sus dificultades, sus necesidades, dónde surgió, quién lo planteó, cómo y cuando se dio, el porqué de trabajar con este tipo de metodologías así como el conocer cómo se evaluó tras las prácticas llevadas a cabo.

El método utilizado para recabar información ha sido la entrevista individual abierta; la cual me ha permitido registrar los discursos de los docentes acerca de sus prácticas educativas donde, a través del “cara a cara”, se ofrece la posibilidad de intercambiar opiniones y puntos de vista debido al clima positivo y de confianza que pude establecer con ambas profesoras entrevistadas.

Kerlinger (1985) definió las preguntas abiertas como aquellas que suministran un marco de referencia para las contestaciones de los informantes y ponen un mínimo de restricción sobre las contestaciones de los informantes y ponen un mínimo de restricción sobre las contestaciones y su expresión. No hay otras limitaciones sobre el contenido o el modo de respuesta del entrevistado/a más que sobre la materia de la pregunta o cuestión que se le plantea.

Y luego decir que la entrevista permite indagar, conocer con mayor profundidad la información detallada en el documento que me ha aportado uno de los centros y profundizar.

2.2.CASO 1

2.2.1 Datos sobre el centro

En primer lugar comenzaré con la descripción de los datos recogidos en el colegio “Luis Amigó”, el motivo de la elección de este centro, posteriormente expondré y contaré la experiencia didáctica basada en el aprendizaje cooperativo que se vivió en un aula de 5º de Primaria de este colegio y finalmente comentaré la información que pude obtener tras la entrevista con la PT del centro.

En cuanto a la descripción del centro, El colegio Luis Amigó es un centro concertado, dirigido por los Religiosos Terciarios Capuchinos, el cual se encuentra situado en el término municipal de Mutilva, situado junto a Pamplona. El centro oferta las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato.

Como colegio perteneciente a una comunidad educativa, en este caso la Amigoniana, caben destacar la misión y los ejes principales que giran en torno a su filosofía a nivel de centro. Identifican particularmente la educación como una actitud de encuentro cercano y acogedor con cada persona y en especial con las personas que tienen algún tipo de dificultad, adaptándose para ello a las necesidades de cada caso y circunstancia. El centro pretende enseñar a los estudiantes promoviendo un tipo determinado de persona comprometida con el mundo actual. Un tipo de persona integrada, responsable, libre y pacífica que forme parte de una escuela que se opone a cualquier discriminación y que está atenta y comprometida con las necesidades sociales. Por ello consideran fundamental la colaboración activa de todos sus miembros: docentes, familias y alumnado. Entre todos, profesorado-familias y alumnado trabajan por llevar a cabo un proyecto donde se valora, entre otras cosas, la participación de las familias en la vida del centro a través de elementos como la espontaneidad y el cariño, la diversidad y las buenas relaciones de convivencia entre sus alumnos tal como se refleja en el Proyecto Educativo de Centro.

Los elementos que acabo de destacar están presentes en el profesorado y el alumnado y se apuesta por una escuela inclusiva, según lo indicado en el PEC donde todos los estudiantes, sin distinción, tienen derecho a una educación y a formarse como seres libres.

Tras mi estancia en el periodo de Prácticas 5 de la especialidad de “Pedagogía Terapéutica” durante el mes de Octubre en el año 2013, pude observar que estos principios por los que se rige este colegio se cumplen.

En este colegio se apuesta por el trabajo en el aula atendiendo a la diversidad del alumnado. El camino no es fácil pero hay un intento por parte del profesorado que aboga y apuesta por una educación inclusiva y ve el trabajo cooperativo como una metodología que posibilita al alumnado con diversas necesidades a participar activamente en el aula.

2.2 Descripción de los datos de la experiencia cooperativa analizada

En este centro he indagado acerca de una experiencia cooperativa realizada en un grupo de 5º de Primaria en el año 2012. Para conocer y analizar esta experiencia, he revisado un documento que me entregó la PT, que ésta había elaborado tras realizar la experiencia y también la entrevisté. De los datos recogidos en ese documento, expondré lo siguiente por mostrar la experiencia realizada: Esta experiencia práctica surgió de la iniciativa de la PT del centro, quien trabaja por solventar y ofrecer apoyo a las necesidades del alumnado usando métodos, estrategias mejoren no solo el rendimiento de los alumnos y alumnas sino también su desarrollo personal y sus relaciones con el resto de compañeros.

El apoyo al alumnado lo proporciona tanto dentro como fuera del aula aunque predomina el apoyo fuera del aula porque se considera que el alumnado recibe una atención más individualizada y sus progresos son más evidentes a diferencia que si estuviera en el aula ordinaria donde puede desaprovechar más el tiempo y pasar desapercibido; trabajando con él en el aula específica, su rendimiento escolar y sus habilidades personales, según ella, mejoran. Ahora bien, esta profesional es consciente de que cuando el apoyo se realiza dentro del aula los beneficios son múltiples ya que puede seguir los procesos de enseñanza- aprendizaje como el resto de sus compañeros proporcionándole la ayuda y los recursos necesarios para que su desarrollo e inclusión sea junto a sus compañeros y también facilitado por éstos dado que entre todos construyen el conocimiento con las aportaciones de cada uno de los miembros. Por ello llevó a cabo esta experiencia de trabajo en grupo con todo el alumnado.

La experiencia práctica novedosa se realizó con uno de los grupos de desdoble de 5º de Primaria en la asignatura de Conocimiento del Medio. Al tener un menor grupo de estudiantes y al tratarse de un grupo más heterogéneo que el otro desdoble.

El eje vertebral sobre el que trabajaron los grupos cooperativos fue un repaso sobre los animales vertebrados que habían estado trabajando durante el tema. Las actividades constaron de una comprensión lectora, de la clasificación de estos animales, de preguntas sobre un animal y de una redacción de un texto.

En primer lugar se marcaron los siguientes objetivos generales:

- Desarrollar en el alumnado la capacidad de colaboración.
- Generalizar aprendizajes.
- Adquirir estrategias para elaborar y utilizar la información.
- Desarrollar el afán y curiosidad por la investigación para con todo ello mejorar la calidad del aprendizaje de este grupo de alumnos y alumnas.

Una vez elaborados los objetivos generales se plantearon unos objetivos específicos centrados en que el alumnado adquiriera la competencia en comunicación lingüística, la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, la competencia en el tratamiento de la información, la competencia social y ciudadana y por último la competencia aprender a aprender.

Objetivos específicos tales como:

- Desarrollar la expresión oral y escrita.
- Ser capaz de comprender textos referidos a los animales vertebrados.
- Ser capaz de redactar un texto de forma clara organizando la información proporcionada para su elaboración.
- Desarrollar la curiosidad en el alumnado y plantear preguntas mediante la búsqueda de información.
- Ser capaz de manejar un mapamundi político y el globo terráqueo para localizar el hábitat de ciertos animales.
- Participar activamente dentro del grupo.
- Escuchar a otras personas argumentando sus puntos de vista para llegar a un acuerdo.
- Integrar los conocimientos adquiridos en el tema para resolver situaciones y problemas planteados.

- Demostrar interés en seguir aprendiendo en temas relacionados con el tema propuesto.

En el diseño de esta experiencia se incluyeron los objetivos que hacían referencia a lo conceptual y a lo procedimental y a objetivos que están relacionados con las actitudes de los integrantes del grupo. No solo se pretendía que aprendieran que animales pertenecen al grupo de los animales vertebrados sino que el alumnado fuera capaz de participar activamente dentro del grupo, desarrollando la escucha activa y la curiosidad a través de la investigación. Esto en muchas de las ocasiones surgió de ellos mismos, de un conocimiento se derivaba a otro conocimiento porque querían ser competentes y llegar a construir entre todos los miembros del grupo el saber.

En cuanto a la composición de los equipos y los criterios que se tuvieron en cuenta a la hora de conformarlos fueron los siguientes: Se formaron cuatro equipos, dos equipos formados por cuatro estudiantes y dos equipos formados por tres personas, ya que en total hay catorce alumnos. Una niña con NEE participó en uno de los grupos de tres alumnos.

En lo referente al profesorado participante en la actividad se contó con la colaboración del profesor-tutor de este grupo quien conocía mejor las características propias de cada alumno/a y quién ayudó a la hora de formar los grupos de tal manera que fueran lo más heterogéneos posible.

En principio la PT, diseñadora y organizadora de la experiencia, propuso la participación de cuatro profesores, para que cada uno apoyara a cada equipo; incluida ella misma que atendería a la niña con NEE. Sin embargo esto no fue posible y únicamente participaron en la dinámica tres profesionales: el profesor-tutor del grupo y las dos PT del centro.

Cabe destacar que era la primera vez que este grupo de alumnos y alumnas trabajaba a través de grupos cooperativos propiamente en sí por lo que no estaban muy familiarizados con esta dinámica. La PT observó que el alumnado mostró mucha motivación con las actividades, que el grado de participación fue elevado y que el rendimiento fue muy bueno, resultando ser una experiencia muy positiva y enriquecedora para el grupo.

Al ser la primera vez que trabajaban así, utilizaron la observación como herramienta principal para detectar mejoras y situaciones que les llamaron la atención tanto positiva como negativamente. Los docentes también tuvieron un tiempo de reflexión y evaluación conjunta sobre lo observado y establecieron los puntos de mejora que voy a mencionar a continuación y que hacen referencia al tiempo dedicado a las actividades, la composición de los grupos entre otros.

Cabe destacar que en cuanto a los recursos materiales contaron con el libro de texto ya que era una sesión de repaso en la que se realizaron unas actividades que la PT elaboró. Los puntos fuertes de esta experiencia que se mencionan en el documento revisado son: la motivación del alumnado, el entusiasmo de los docentes implicados, observando el buen hacer de los grupos y sobre todo lo maravillado que se quedó el profesor-tutor de este grupo observando el trabajo de sus alumnos/as; el cual finalmente decidió repetir la dinámica del trabajo en grupo en otras sesiones y hacer de la metodología basada en grupos cooperativos la herramienta a seguir en el área de conocimiento del medio.

En cuanto al trabajo de los estudiantes se consideró que todos aportaban algo y que fue importante que cada uno tuviera su propia ficha porque aunque todos se tenían que poner de acuerdo para responder a las preguntas que se les formulaban, todos tenían que completar individualmente su trabajo; lo que potenció que todo el equipo, y en general, todo el alumnado estuviera más participativo. Además se consideró que el tema propuesto tenía gran atractivo porque era un tema que atrae mucho el interés de los niños.

En cuanto a los aspectos a mejorar, se consideró que uno de ellos fue la falta de recursos humanos; lo cual podría solventarse con una mayor participación y apuesta del centro respecto a esta forma de trabajar, al conseguirse con ella importantes resultados. Otro factor que consideraron deficitario fue el poco tiempo con el que contaron para desarrollar todas las actividades ya que solo utilizaron una sesión de dos horas.

Otro aspecto que les planteó un interrogante fue cómo conjugar los distintos ritmos de aprendizaje de los niños y niñas y propiciar la colaboración dentro de los grupos ya que hubo algún conflicto en los equipos dado que algunos estudiantes querían hacer la

actividad muy rápido sin contar con sus compañeros. Se consideró que seguramente la competitividad estaba presente en estas actuaciones del alumnado, queriendo éstos acabar los primeros y competir con los otros equipos.

Se realizó una evaluación de las actividades y del propio proyecto en sí, incluyendo además la autoevaluación de los propios protagonistas del proceso, el alumnado. La evaluación de los docentes se centró en la observación de las relaciones dentro del grupo, entre los grupos, la comunicación, la expresión oral, las habilidades sociales que empleaban a la hora de relacionarse, la capacidad de consensuar, pedir y dar ayuda, etc. En cuanto a las actividades evaluaron los conocimientos curriculares, la expresión escrita y la comprensión lectora. Al final de la sesión se hizo una pequeña reflexión con los estudiantes acerca de la dinámica; les preguntaron si se habían sentido cómodos, el grado de motivación, qué aspectos se podrían cambiar, que era lo que más les había gustado, lo que menos...

Esta experiencia fue incluida en la memoria del centro, además de plantearse el profesor de conocimiento del medio el introducir esta dinámica como actividad de repaso de cada unidad didáctica. De manera informal se mantuvo contacto con cierto profesorado del centro donde se les contó cómo se llevó a cabo la experiencia, así como los puntos fuertes y débiles que supuso y lo que ayudó a la creadora de la experiencia para poder dar a conocer esta práctica innovadora al resto del profesorado del centro.

Para comprender mejor la experiencia realizada en una de las aulas de Primaria de este centro entrevisté a la profesora de Pedagogía Terapéutica que diseñó y participó en el desarrollo de la misma. Mis preguntas las organicé en 3 apartados: (1) preguntas que hacían referencia al qué, cómo, cuándo y por qué; es decir que indagaban acerca de quién diseñó la idea, cómo se llevó a cabo, y sobre todo el por qué de esta innovación. (2) La evaluación, la valoración tanto a nivel del profesorado como del equipo directivo de esta intervención educativa. (3) Preguntas más específicas sobre la experiencia didáctica.

En las aulas de Primaria de este colegio la metodología que se utiliza mayormente es la explicación por parte del docente de los contenidos que se van a trabajar; el cual se apoya en el libro de texto, para posteriormente trabajar los ejercicios que aparecen en

éste, tanto a nivel individual como grupal. Por ello la PT quiso que en las aulas se viviese y se experimentase a través de una metodología activa. Se decidió a realizarla porque algunos de sus alumnos tenían dificultades en cuanto a habilidades sociales e interacción con el grupo y consideró que a través de la metodología de trabajo cooperativo estos estudiantes podían beneficiarse y mejorar en sus relaciones e interacción con sus iguales.

Por ello decidió apuntarse a un curso organizado por el CAP (Centro de Atención al Profesorado) de Pamplona sobre educación inclusiva y grupos cooperativos. Se llevaron finalmente a cabo dos experiencias, una en la clase de conocimiento del medio en 5º de Primaria, la cual se ha explicado anteriormente, y otra experiencia en las aulas de Educación Infantil donde estuvo implicado el tutor de 2º de Infantil, el cual es profesor de apoyo y cuidador. Durante el curso, la PT tuvo la oportunidad de conocer experiencias realizadas en otros centros españoles en las que se trabajaba a través de grupos cooperativos y de conocer también experiencias cooperativas en centros de Navarra. Tras el curso decidió dar el paso y diseñar actividades enfocadas al trabajo en grupo en el área de conocimiento del medio, transmitió su idea al coordinador de Primaria a quién le pareció buena idea.

Cabe destacar que desde la dirección del colegio no se invita al profesorado a utilizar esta metodología todavía, pero a nivel individual esta PT la quiso introducir en sus aulas porque había estudiantes que tenían graves problemas de socialización y de relación con el resto de compañeros y que en el trabajo de aula eran siempre los mismos componentes del grupo los que lideraban o dejaban fuera a ciertos compañeros así como a la hora del recreo. Por ello consideró que empezando a aplicar el trabajo cooperativo en esta aula, estos problemas se podían ir erradicando.

En el centro sí se trabajaba en grupos. Normalmente los docentes solían realizar una tarea grupal por cada tema pero no era la metodología habitual y, mucho menos, siguiendo los principios y fundamentos del aprendizaje cooperativo. No es lo mismo juntar a un grupo de alumnos a trabajar juntos y luego que enseñen al profesor su realización que realizar un trabajo cooperativo. La PT me indicó que la metodología docente va cambiando en el centro, por ejemplo en el primer ciclo de primaria se ha cambiado la estructura de la clase de tal manera que los estudiantes ya no están

sentados de uno en uno sino que se trabaja por grupos y se van introduciendo pequeños cambios a nivel metodológico como es el uso de la pizarra digital.

Otros proyectos de innovación que se realizan en el centro en Educación Infantil utilizan la metodología basada en proyectos; donde, por ejemplo, durante el primer trimestre hicieron un proyecto sobre los gigantes de Pamplona, investigaron sobre su historia, los fueron a visitar e incluso hicieron sus propios gigantes de cartón trabajando tanto en castellano como en inglés. Lo que sucede es que esa forma de trabajar no se continúa a lo largo de la etapa Primaria ni en la etapa de Secundaria.

El centro valoró la realización de estas actividades como positiva porque consideró importante el trabajo en grupo donde todo el alumnado colabore. Aunque deja al profesorado libertad para aplicarlo o no en sus aulas. Decidieron realizar esta experiencia tres docentes porque consideran que era una sesión experimental y querían ver como respondían los estudiantes, con qué dificultades se encontraban tanto el profesorado como el alumnado y así cada uno de los docentes pudo pasar por todos los grupos y observar su trabajo.

El día que iba a tener lugar la sesión, la PT se presentó a los alumnos y alumnas (aunque muchos ya le conocían al menos de vista), y les contó cómo iban a trabajar, y les explicó los profesores que iban a estar presentes, las actividades que iban a realizar y los grupos de trabajo formados. Cabe resaltar que no marcaron roles dentro del grupo pero sí pudieron observar como los estudiantes llegaban a acuerdos sobre esto o cuál era el líder del grupo, por ejemplo.

Al final realizaron una pequeña reflexión con los alumnos y alumnas acerca de la dinámica resaltando que a estos les gustó mucho la forma de trabajo.

Uno de los aspectos débiles a destacar fue el tiempo. La PT considera que la sesión se les quedó muy corta y que hubieran necesitado por lo menos otra hora más; aunque al tratarse de una actividad de repaso, tampoco querían alargar más el tema porque al día siguiente ya era el examen. Gracias a estas actividades de repaso en grupos cooperativos, consiguió unos resultados mucho mejores en comparación con otros exámenes donde no se había trabajado a través de esta metodología.

3.1.Caso 2

El segundo colegio escogido para realizar en el estudio empírico ha sido el colegio concertado “Hijas de Jesús” situado en el barrio de la Chantrea de la ciudad de Pamplona. Contacté con un centro público de Falces (Navarra) que apuesta por el trabajo en grupos cooperativos donde trabaja un antiguo profesor de la UPNA (quien me dio a conocer esta metodología) pero él es profesor de Secundaria y mi trabajo está enfocado a las aulas de Primaria. Así que tras conocer que el colegio “Hijas de Jesús” trabajaba según los principios del aprendizaje cooperativo, me puse en contacto con el centro y lo seleccioné como segundo caso de este trabajo.

3.3.1. Datos sobre el centro

Como en el caso anterior comenzaré contextualizando el colegio, relataré los aspectos más destacados obtenidos en la entrevista y finalmente expondré y comentaré una experiencia didáctica que se vivió en un aula de 4º de Primaria en el área de conocimiento del medio orientada desde el Aprendizaje Cooperativo.

El objetivo del servicio educativo del colegio “Hijas de Jesús” de titularidad concertada, es educar cristianamente buscando el desarrollo de la persona entera para que sean personas autónomas, comprometidas y creativas.

Para ello quieren formar: Personas capaces de desarrollar un pensamiento autónomo, riguroso, con criterio para ponerlo al servicio de la sociedad buscando el bien y la justicia y que están preparadas para enfrentarse con éxito a los retos presentes y futuros. Por ello los alumnos y alumnas son los protagonistas y responsables de su propio proceso de maduración personal, con la colaboración y compromiso de sus docentes, las familias y toda la comunidad educativa.

En este caso las preguntas que realicé a la profesora que entrevisté las organicé en 3 apartados: (1) preguntas que hacían referencia al por qué; es decir que indagaban sobre todo el por qué de esta innovación. (2) La evaluación, la valoración tanto a nivel del profesorado como del equipo directivo de esta intervención educativa. (3) Preguntas más específicas sobre la experiencia didáctica que me contó la entrevistada.

El centro ha hecho una apuesta por el cambio metodológico porque el equipo directivo y el claustro creen que los estudiantes van cambiando y tienen que ir adaptándose a

las demandas de éstos. El alumnado va pidiendo realizar tareas distintas y el profesorado ve claramente que la aportación de un alumno puede enriquecer la aportación de otro. Es un centro convencido de apostar y llevar a la práctica una metodología basada en los aprendizajes cooperativos. Han empezado poquito a poco a dar pequeños pasos y en ello están. Creen que es un tipo de metodología que ayuda, a que entre todos consigan los objetivos de aprendizaje y que, al realizar tareas de investigación, se motiven los unos a los otros.

En el colegio hubo en principio un poco de desconcierto: se empezó a pensar en cómo incorporar las competencias, luego las inteligencias múltiples... pero vieron que las competencias estaban basadas en las inteligencias múltiples; con lo cual decidieron empezar desde abajo, considerando que los alumnos de Educación Infantil son inteligentes y que las habilidades son diferentes las de unos de las de otros. Todos somos inteligentes y con esas inteligencias distintas van a intentar sacar provecho en el rendimiento y en el aprendizaje del alumnado diverso. Un alumno puede ser más hábil a la hora de expresarse corporalmente, otro alumno, ser más hábil en el ámbito matemático. El libro de texto no lo han descartado, pero es un instrumento de apoyo. No es la única herramienta de trabajo que dirige la acción del profesorado. La ayuda del libro de tener un eje vertebrado de los contenidos que se van a trabajar. En un proyecto de este tipo, los contenidos se abren, abren...

Están trabajando en que en todas las áreas se intente aplicar el trabajo de forma cooperativa pero es difícil porque entre todos tienen que tener una visión conjunta y clara, aunque una vez que ya tienen esa visión y han decidido los pasos a seguir ya tienen cierta seguridad, y pueden ir ampliando la propuesta. Pero de entrada, se han ido formando, recibiendo parte del profesorado distintos cursos de formación que luego los comparten con el resto de compañeros, de cara a que todos vayan desarrollando una línea metodológica igual.

En cuanto a la formación que ha recibido y recibe actualmente el profesorado del colegio, en relación al AC son cursos impartidos por Javier Bahón. Es una formación en centro en la que también en dicha formación abordaron las ocho inteligencias múltiples dándoles el valor y el peso que tiene cada una de ellas. En cuanto a las claves que ella considera que han ayudado a los buenos resultados del centro, es que apuesta

por un reciclaje continuo, dando formación al profesorado, y también el hecho de que el profesorado está interesado y se involucra.

La profesora entrevistada señala está viendo los buenos resultados conseguidos en los aprendizajes del alumnado y en las actitudes del alumnado. De hecho en las pruebas de aquellos temas analizados en los que el alumnado ha tenido más protagonismo, la profesora afirma que obtienen mejores resultados. Otra de las ventajas del Aprendizaje Cooperativo para esta profesora es que el alumnado que “está más abajo” se crece, su autoestima crece porque se siente como los demás del grupo, y el que “está por arriba” que va mejor en conocimiento, memoria y expresión, se baja un poco, porque el trabajo es del grupo. También destaca la importancia de que en el grupo se valora al grupo, o sea que ellos también realizan una autoevaluación y una evaluación grupal y contrastan si la valoración que se han hecho de sí mismos, coincide con la valoración realizada por el grupo. Por eso desde el principio insiste en que lo que están haciendo es algo que va en progreso ascendente pero que van pasito a pasito.

El centro está involucrado también en un proyecto de cara a contribuir con el medio ambiente. En Educación Infantil apuestan por la estimulación temprana, de 0 a 3 años, de manera que al empezar desde abajo, esto les lleva a ayudar mucho más en su desarrollo en posteriores niveles. La dirección del centro ha hecho una apuesta interesante con diversos proyectos, eso ha hecho que se motive al profesorado también.

También existen dificultades a la hora de desempeñar el trabajo cooperativo en el aula; uno de los factores ha sido el tiempo y otra la falta de acondicionamiento de las aulas (hay muchos tabiques, hay muchas separaciones de aula). Para esta docente una buena solución sería que todas las aulas de cada curso estuvieran unidas o que por lo menos tuviera una puerta corredera; lo cual posibilitaría juntar las clases con otros grupos para desempeñar actividades.

3.3.2. Descripción de la experiencia educativa analizada

Tras la entrevista, esta profesora me explicó el proyecto que han estado trabajando durante todo el trimestre en el área de conocimiento sobre los órganos involucrados en los aparatos de la nutrición a través del trabajo cooperativo.

Los tiempos para el estudio de los temas habían sido distribuidos de la siguiente manera: el bloque uno (Nutrición y Alimentación) consistía de cinco sesiones, el bloque dos (aparato digestivo y excretor) estaría formado por tres sesiones y el último bloque (aparato respiratorio y circulatorio) se trabajaría a lo largo de cuatro sesiones. Las actividades estaban preparadas para el trabajo tanto individual como grupal.

A continuación voy a relatar de forma algo detallada todo el proyecto que se trabajó en un aula de 4º de Primaria de este centro.

Para dar comienzo a la primera sesión sobre el bloque de nutrición y alimentación, la profesora realizó una pregunta abierta, “¿qué son los nutrientes?”. Así la profesora pretendía conocer los conocimientos previos del alumnado acerca del tema. Escribieron en la pizarra las aportaciones del alumnado sobre los principales nutrientes. Posteriormente la profesora en la pizarra digital les proyectó un video explicativo de los nutrientes, apoyado de imágenes y con conceptos explicados esquemáticamente y atractivos visualmente.

Los alumnos trajeron a clase imágenes de alimentos y a continuación se destacaron los nutrientes predominantes en cada uno de esos alimentos.

Posteriormente se realizó un juego de memoria visual: se desordenaban alimentos y nutrientes y tenían que relacionar correctamente el nutriente con los alimentos ricos en él. Otra opción que se les daba era al modificar un alimento de la clasificación correcta y averiguar el intruso.

Ya en grupos, la profesora otorgó un nutriente a cada grupo y los alumnos debían de dibujar y colocar los alimentos que contenían el nutriente asignado. Ellos se fueron repartiendo las labores, dibujar, colocar los alimentos... Después varios representantes de cada grupo tenían que exponer el mural realizado y la profesora destacó lo relevante de lo trabajado durante la sesión.

En la segunda sesión, en la que se pretendía estudiar la composición de los alimentos, se hizo uso de un esquema que les proporcionó la profesora y ellos individualmente

tenían que subrayar por colores los alimentos, por ejemplo en rojo los alimentos que contienen proteínas, en amarillo los que contienen grasas, que oralmente la profesora les iba preguntando con la idea de los colores, fueran interiorizándolo mejor. En la segunda actividad consistía en que se les distribuyó trocitos de papel de los colores que han utilizado, y por grupos, debían escribir entre todos, en los papeles, el nombre de cada nutriente que representa, se distribuyeron los alimentos (diferentes en todos los grupos) y a modo de juego iban relacionando el color con el alimento para posteriormente realizar una exposición abierta de la relación hecha en el grupo al resto de los grupos. En la siguiente actividad, el trabajo en grupo también fue muy importante ya que se les presentó una rueda y el objetivo era transformarla, con el trabajo de todos los grupos, en una rueda alimenticia. En ella quedaría a la vista la función de los alimentos y sus nutrientes. La tarea era ir pegando los alimentos que habían relacionado anteriormente con sus nutrientes hasta construir su rueda de los alimentos que entre todos elaboraron y orgullosos colgaron en el corcho de la clase.

En la tercera sesión se les planteó otra cuestión “¿Cuánto y qué está permitido comer diariamente? La profesora les presentó toda la comida que necesitamos comer a lo largo del día por lo que ellos debían de presentar un menú en base a lo que ellos comían, analizarlo y en una ficha escribir el nombre de su comida favorita. Llegaba el momento de ser los investigadores. El alumnado debía de preguntar a sus familias los ingredientes de la comida que habían seleccionado para añadir fotos a la ficha y de esta manera conocer la parte de nutrientes que contenían sus platos favoritos. Para finalizar con este bloque se les hizo dos propuestas: Por un lado, por grupos, los alumnos debían de realizar un menú. Simulando que son los jefes de un restaurante, debían de diseñar un menú semanal en el que apareciera una alimentación sana y equilibrada. Para ello debían de investigar en casa, cuando salían por la calle fijarse en los menús de los restaurantes porque una vez que habían diseñado un mural con el menú semanal, se iba a realizar una presentación oral al resto de compañeros. Y ya como actividad final y complementaria a ésta última, propusieron una degustación de comida en clase. Cada componente del grupo intentó traer a clase un alimento diferente (patatas, frutos secos, chocolate) y entre todos comieron los alimentos que

habían traído y les explicaban al resto de compañeros ya que eran auténticos conocedores de todos los nutrientes que poseen los alimentos.

El bloque 2 referido al aparato digestivo/excretor, se inició leyendo una lectura del libro de textos, en voz alta toda la clase, por turnos y mediante ejemplos cercanos y cotidianos la profesora intentó facilitarles su comprensión. En la pizarra había un mural sobre estos contenidos y entre todos identificaron los conceptos que iban a estudiar y se definieron los objetivos, lo que iban a aprender y querían conseguir. En el cuaderno pegaron dos esquemas del aparato digestivo y del aparato excretor respectivamente y las subrayaron. Después los alumnos y alumnas realizaron su reflejando lo más importante y esencial de cada uno. En la tercera sesión se dividió a la clase en dos grandes grupos; uno de los grupos era el encargado de realizar el mural del aparato digestivo y el otro grupo del mural del aparato excretor. Dentro de cada grupo, el alumnado debía de dividirse en dos subgrupos: Uno de ellos debía encargarse de realizar las tarjetas con los nombres de los órganos y sus respectivas funciones y el otro dibujaría y pintaría en el mural los órganos del aparato que le habían tocado en su grupo. Después jugaron con los murales uniendo tarjetas de los órganos y funciones con los dibujos del mural.

Finalmente, la profesora y su grupo de clase trabajaron el bloque 3: aparato respiratorio y el aparato circulatorio. Como en los dos bloques anteriores, la primera sesión comenzó con una introducción al tema con una lectura en voz alta mediante ejemplos cercanos y cotidianos que facilitaban su comprensión y apoyándose en el mural de la pizarra los niños identificaron y visualizaron los conceptos que se van a estudiar. Como anteriormente se dio bastante importancia al subrayado con colores de los conceptos básicos que debían tener acerca del sistema que estaban trabajando y en la tercera sesión los estudiantes pusieron en práctica esos conocimientos a través de la manipulación de un material, en este caso “la botella que respira”. Se dividió a los alumnos y alumnas en grupos de seis; cada grupo era encargado de traer sus propios materiales de casa como botellas de plástico, guantes de látex, celo, globos pequeños y un par de pajitas. Con las indicaciones que la profesora les iba dando, los grupos iban construyendo las botellas que respiraban y con una observación de cómo

actúa nuestro sistema respiratorio por dentro; algo muy difícil de imaginar si no lo aprecias visualmente.

En la cuarta sesión el sistema de trabajo fue el mismo, es decir, identificación de los conceptos a estudiar, definición de objetivos, esquemas y subrayado por colores, realización del esquema personal y trabajo de grupo. Se dividió a los alumnos en grupos también de seis participantes y cada grupo debía de realizar un mural con la silueta del cuerpo humano. El corazón y con hilos o plastilina, tenían que dibujarle entre todos el recorrido de la sangre a través de las venas y de las arterias para posteriormente explicar al resto de grupos el trabajo realizado.

La profesora entrevistada ha observado que a través del trabajo cooperativo, los estudiantes han mejorado pero no están acostumbrados al trabajo cooperativo sino al individualismo; como textualmente dice la entrevista *“yo, yo, yo y ya está”*. El profesorado tiene el papel de ir viendo como les van dirigiendo en esta línea porque tampoco es tarea fácil. Por ejemplo en los tareas cooperativas informales, el docente va marcando tiempos a los estudiantes y su función es la de dirigir. El proceso es el siguiente: les presenta al principio unas hipótesis, luego los estudiantes plantean sus hipótesis, después el docente introduce algunos contenidos y entre todos argumentan si están en lo cierto lo estudiado y finalmente el profesorado propone otra actividad, normalmente trabajo en grupos reducidos (parejas), esa actividad luego se expone, se van analizando las posibilidades de unos con otros, el docente tiene otra intervención y al final concluye y hace una síntesis de todo.

En cambio en las tareas cooperativas formales, toman más decisiones los estudiantes, el docente les propone investigar o les hace trabajar, por ejemplo, mediante la técnica puzle: se prepara en casa los materiales, las actividades y las distribuye, por ejemplo en grupos de cuatro, dándole a cada uno una información distinta. Dentro de esos grupos los estudiantes tienen distintos roles, y los que tienen el mismo rol en los distintos grupos se vuelven a agrupar, lo ponen en común y luego vuelven al grupo base de inicio donde cuentan lo acordado y al final exponen los unos a los otros en el mismo grupo los distintos puntos que tenían que tratar buscando un consenso general.

Otras veces los estudiantes llevan a cabo trabajos individuales. Se baraja trabajar en grupo o individualmente dependiendo de las actividades. Es muy importante la organización del docente, plantear bien y creativamente las actividades y tener muy claro qué tipo de actividades se va a trabajar. Por ejemplo el proyecto que la entrevistada ha llevado a cabo con su grupo de estudiantes referente a los aparatos que intervienen en la nutrición, cuando estaban trabajando el aparato digestivo, construyeron los órganos del aparato digestivo con materiales de reciclaje y luego entre todos hablaron de los órganos estudiados y de su función. Al final la tarea era que ellos por grupo se distribuyesen los órganos y estudiaran la funcionalidad de los órganos. Luego con el aparato respiratorio lo hicieron ya solos, sin la dirección de la profesora.

4. CONCLUSIONES

En este epígrafe pasaré a explicar las conclusiones extraídas del estudio empírico y las conclusiones generales que recogen mis reflexiones acerca del trabajo elaborado en el marco teórico y en el estudio empírico.

4.1 Conclusiones estudio empírico

Tras el estudio empírico realizado en este trabajo, la descripción de los datos recogidos y las entrevistas llevadas a cabo con las dos maestras, hay cuestiones que he analizado con más detenimiento y a continuación expondré te llevan a unas reflexiones más profundas de los hechos.

Cada colegio tiene sus propios principios, fundamentos que suelen permanecer en el tiempo aunque las metodologías a seguir, pueden ir variando con el paso de los años.

Desde el colegio-caso 2 sostienen que han hecho una apuesta por el cambio metodológico porque el equipo directivo y el claustro creen que los estudiantes van cambiando y tienen que ir adaptándose a las demandas y necesidades de éstos. Es el propio alumnado quien pide realizar tareas conjuntas y el profesorado ve claramente que la aportación de un alumno/a puede enriquecer la aportación de otro. Por ello es un centro que apuesta y lleva a la práctica una metodología basada en los aprendizajes cooperativos porque creen que es un tipo de metodología que ayuda a que el alumnado entre todos consiga los objetivos de aprendizaje y que, al realizar tareas de investigación, se motiven los unos a los otros. Estos cambios no se producen de la noche a la mañana sino que, detrás, hay un trabajo muy valioso del equipo directivo y profesorado que apuestan por una escuela inclusiva intentando desarrollar en el alumnado un papel activo dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este proceso es importante la formación del profesorado. Se ha detectado una diferencia importante en los casos analizados; el colegio-caso 2 ofrece al profesorado la formación en centro para que todo el profesorado vaya desarrollando una línea metodológica igual y en el caso-1 era el profesorado quien, por voluntad propia, buscaba y recibía formación en los aspectos que para él eran más significativos. Está claro que el enfoque de los dos colegios es respecto a la innovación, en materia de AC, es diferente, pero finalmente donde se observa si la formación del profesorado ha sido

efectiva o no, es en la puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y recursos que emplea en “su buen hacer”.

Considero que uno de los motivos por los que el profesorado no aplica metodologías activas como herramientas fundamentales en las aulas, es el uso que se hace del libro de texto. Por ejemplo, en el caso-1 (a temor de lo manifestado por la profesora entrevistada) los docentes se apoyan bastante en el libro de texto a la hora de impartir sus clases y el trabajo del alumnado consiste en trabajar los ejercicios que aparecen en éste; mientras que en el colegio caso-2 no lo descartan. Pero es un instrumento de apoyo más, no es la única herramienta de trabajo que dirige la acción del profesorado. Porque a través del trabajo individual siempre sobresalen los mismos, estudiantes más aventajados o los más obedientes mismos; sin embargo cuando en las aulas se realizan trabajos cooperativos se potencia la ayuda mutuamente, la expresión oral, la toma de decisiones, la escucha activa consiguiendo que todos los estudiantes avancen para que su autoestima mejore como se ha detectado en las dos experiencias analizadas.

Ha sido un hallazgo relevante que en ambos centros se haya apostado por el trabajo cooperativo como metodología clave para atender a la diversidad del alumnado. Por un lado, en el colegio caso-1 surgió la iniciativa desde la profesional de Pedagogía Terapéutica (quién al recibir formación y conocer otras experiencias cooperativas en otros centros educativos, decidió innovar y apostar por el aprendizaje a través del trabajo cooperativo en un aula) y, por otro lado, se consideró la implantación del trabajo cooperativo en el colegio caso-2 por parte del equipo directivo y del claustro, como una de las principales líneas metodológicas a seguir por todo el profesorado del centro también para mejorar la atención educativa al alumnado diverso. En ambos casos no ha sido una tarea fácil porque los cambios no se producen de un día para otro y es difícil modificar la inercia de las prácticas pero se sigue trabajando en ello aunque si no existe una apuesta del equipo directivo, las apuestas individuales tendrán más dificultad en generalizarse en los centros como puede ocurrir en el caso 1.

4.2 Conclusiones generales

Hablar de diversidad en la escuela implica constatar que los alumnos y alumnas que se agrupan presentan la misma diversidad que encontramos en la sociedad. Los estudiantes son diferentes entre ellos y este debe ser el punto de partida de toda acción educativa. Respetar las diferencias y no convertirlas en desigualdades debe ser el propósito de la escuela por lo que convendría aplicar las estrategias adecuadas a fin de dar respuesta a los diferentes intereses, capacidades, ritmos de aprendizajes del alumnado como lo definen numerosos autores, a través de metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo; La metodología de aprendizaje cooperativo potencia una escuela para todos que reconoce y valora positivamente la diferencia y celebra la diversidad, promoviendo un rico entorno de aprendizaje en un contexto de socialización con el resto de compañeros/as.

Las escuelas con una orientación inclusiva son el medio más efectivo para mejorar la eficiencia en los procesos educativos a través de la igualdad de oportunidades, fomentando la participación, la cooperación entre los alumnos y alumnas; en definitiva, mejorando la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo y eliminando la exclusión. Por el ello el buen encaje existente entre educación inclusiva y aprendizaje cooperativo.

Basándome en el estudio empírico cabe destacar que existen experiencias cooperativas en nuestros centros educativos en distintos niveles de ejecución. En ambas se ha observado que se consiguen resultados positivos en el aprendizaje del alumnado en conexión con las competencias básicas. Los docentes han sido testigos de ellos por lo que suele ser cada vez mayor el número de escuelas que realizan experiencias cooperativas en las aulas.

Son los propios docentes en activo quienes buscan la formación es el equipo directivo (como por ejemplo en uno de los centros concertados del estudio) quien les ofrece cursos de formación en centro. De esta manera se crean proyectos que enlacen por ejemplo, las inteligencias múltiples con el aprendizaje cooperativo; como en el caso del colegio 2. Son estas innovaciones las que hacen que los centros se fortalezcan y sigan trabajando. Ahora bien, el profesorado en ejercicio busca esa formación que no se le

ha aportado; lo cual es importante subrayarlo por reformular la formación inicial del profesorado.

Es conveniente que el trabajo con estructuras cooperativas se inicien ya en las etapas de Educación Infantil para que el alumnado desde edades tempranas empiece a adquirir y desarrollar estas habilidades y potenciar la construcción de su conocimiento.

Una de las necesidades detectadas es la mejora de la formación inicial del profesorado para que dispongamos de los saberes y habilidades suficientes para afrontar situaciones escolares y educativas vinculadas a la atención a la diversidad con ciertas garantías de éxito. Se requiere un modelo de formación sensible con el desarrollo de actitudes y estrategias que permitan al docente desenvolverse adecuadamente en contextos diversos y con alumnos diferentes.

Con la legislación vigente, una educación inclusiva es posible. En ella el aprendizaje cooperativo podría tener un papel relevante para atender a la diversidad. El trabajo de las docente junto con el/la PT tendría que estar coordinado y ambos tendrían un papel relevante dentro del aula. Su misión conjunta sería ayudar y apoyar a todos los alumnos y alumnas de manera que los métodos, estrategias o recursos que empleen (entre ellos, el aprendizaje cooperativo) puedan ser útiles para que toda la clase se pueda beneficiar. De esta forma el papel del especialista de PT sería ayudar, diseñar, adaptar y ofrecer un asesoramiento al docente de aula y realizar una evaluación apropiada a las necesidades de los estudiantes más que a comprobar, clasificar y etiquetar a cualquier estudiante en particular, aspecto que se rechazaría en toda escuela inclusiva. Esto ha sucedido en el colegio- caso 2.

Aunque la normativa lo posibilita (desde los planes de atención a la diversidad que se señalan...) pero con los recortes del Real Decreto 14/2012 que incrementan la ratio de alumnos por aula y el número de horas de docencia directa del profesorado así como la próxima implantación de la LOMCE (con un mayor número de evaluaciones y reválidas) parece que puede haber mayores obstáculos para atender a las cuestiones señalizadas en este trabajo. El aprendizaje cooperativo requiere de tiempo así como el aprendizaje significativo construido por el alumnado mientras que unas escuelas diagnostican y realizan...

5. BIBLIOGRAFÍA

Ainscow M. Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias escolares para mejorar las instituciones escolares. Narcea Ediciones. 2001

Ainscow, M. Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. Editorial Amarú. 1999. pp.37-48.

Apodaca P. Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editorial. 2006. pp. 169-190.

Arnaiz, P. Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz y R. De Haro (Eds.): 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro. 1997. Murcia: Universidad de Murcia, 313-353.

Arnaiz P, Herrero A, De Haro R. Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. 1999. Comunidad Educativa, 263, 15-22.

Arnaiz P. Educación Inclusiva: una escuela para todos. Ed. Aljibe. 2003.

Benito A., Cruz B. Nuevas claves para la docencia universitaria. Universidad de Granada. 2005

BOE nº106 (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Booth T. y cols. Index para la inclusión. Ed. CSIE. 2006.

Cabrerizo J, Rubio M.J. Atención a la diversidad: Teoría y práctica. Madrid. Pearson. 2007. pp. 42-58

Diaz-Aguado M.J. Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. 2006. Capítulo 4.

Echeita G. El aprendizaje cooperativo: Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. 1995. pp. 167-189

Echeita G. Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. 2006. Ed. Narcea

Escudero J.M, Martínez B. Educación para la ciudadanía global. Universidad del País Vasco. 2011.

Esteve J.M. La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento. 2003.

Fernández A. Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. 2003. Revista de Educación. Núm.331.

Fernández A. Metodologías activas para la formación de competencias. 2006. Revista Educatio siglo XXI. pp. 35-56.

García R., Traver J., Candela I. Aprendizaje Cooperativo: Fundamentos, características y técnicas. 2001.

Goikoetxea E., Pascual G. Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. 2005.

Johnson D, Johnson R. Holubec E. El aprendizaje cooperative en el aula. 1999.

Johnson D. y Johnson R. Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning. 1991.

Kagan S. Cooperative Learning. 1994.

Morales P. Aprender a trabajar en equipo evaluando el proceso. 2007. pp.133-151.

Orden Foral 93/2008 *Atención a la diversidad*.

Ovejero A. El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. 1990. pp. 160.

Pallarés M. Técnicas de grupo para educadores. 1990. Séptima edición. pp. 35-53.

Panitz T. The case for student centered instruction via collaborative learning paradigms. 2004.

Prieto L. El aprendizaje cooperativo. 2007. pp.11-15.

Pujolàs P. Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. 2009. pp.1-58. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa.

Pujolàs P. Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Octubre, 2009. pp.1-58. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa.

Stainback S., Stainback, W. Aulas inclusivas.1999. Ed. Narcea

Torrego J.C, Negro A. Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación. 2012. pp. 15-18, 26-34.

Unesco (1995). Informe de la Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especial. Acceso y calidad. Salamanca, junio de 1994. Madrid, UNESCO/MEC

Úriz N, Biain I, Cutrín C, Elcarte M.P, Etxaniz M.J, Fresneda J, Zudaire E. Aprendizaje Cooperativo. 1999. pp. 14-37.

Vilches A., Gil D. (2011): El trabajo cooperativo en las clases de ciencias: una estrategia imprescindible pero aún infrutilizada. 2011. pp. 73-79

Zabalza M.A. Diseño y desarrollo curricular. 2004. pp. 21-80